

LUZIA SIQUEIRA VASCONCELOS *Leir*

Coop.

3T 000069 154

O ENFOQUE AUTONOMISTA DA EDUCAÇÃO:

CRÍTICA À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR AUTÔNOMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

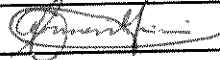
1989

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar corresponde à redação fi
nal da Dissertação defendida por
Luzia Siqueira Vasconcelos e aprovada
pela Comissão Julgadora em...25/09/89.....

Data: 25 de setembro de 1989

Assinatura: _____



Dissertação apresentada, sob a orientação do Prof.Dermeval Saviani, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação (Filosofia e História da Educação) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas.

Comissão Julgadora

Eraldo J. Vieira
João Baptista
[Signature]

Dedico

À Mariana, minha mãe, que pouco desfr
tou da escola, mas reconhece o valor do
saber escolar.

Agradeço

Ao Dermeval Saviani orientador e amigo ;
À Regina pelo incentivo nas horas de de
sânimo;
Ao Colégio Progresso Campineiro pelo tem
po concedido para o término da disserta
ção;
À Maria Helena, amiga e revisora do tex
to.

RESUMO

As análises das práticas educativas patrocinadas pela Igreja Católica e pelo Estado no final dos anos 50 e início dos anos 60, em plena vigência do regime autoritário instaurado no Brasil a partir do Golpe Militar de 1964, inauguraram nas discussões e elaborações teóricas acerca da educação, a dicotomia Educação Popular - Educação Formal.

A mudança de enfoque na análise, interpretação e prática educativa que propõe a Educação Popular independente e autônoma da Educação Escolar denomina-se Enfoque Autonomista da Educação.

Este enfoque é caracterizado ao longo dos capítulos que constituem a dissertação da seguinte maneira:

No primeiro capítulo é resgatado, a partir de um esboço histórico da educação Brasileira, o caráter de classe da educação que cria a dicotomia Educação do Povo - Educação da Elite. No segundo capítulo é feita uma relação entre as concepções de educação e de escola dos Autonomistas com as teorias crítico-reprodutivas da educação.

O terceiro capítulo está direcionado para a tendência autonomista de discutir a Educação Popular no âmbito da Educação de Adultos, tendência esta herdada dos movimentos alternativos de educação de adultos dos anos 50/60. Os aspectos pedagógicos constitutivos da prática educativa da Educação Popular caracterizados pela influência da não-diretividade da Escola Nova compõem o quarto capítulo. O quinto capítulo analisa as relações entre o Estado e a educação face a ausência deste tipo de discussão na elaboração teórica do Enfoque Autonomista. Analisa também o momento histórico brasileiro - regime autoritário - que influenciou o delineamento deste enfoque. A título de considerações finais o trabalho é retomado nos seus vários capítulos e são levantados alguns pontos de discussão que poderão contribuir para o aprofundamento e ampliação do tema em discussão.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	Página
1. Situando a questão	
2. Proposição do trabalho	11 à 17
 CAPÍTULO I	
Educação de Classe - Um Esboço Histórico da Educação Brasileira	18 à 35
 CAPÍTULO II	
O Enfoque Autonomista da Educação e as Teorias Crítico-Reprodutivas	36 à 57
1. Opção pelos dominados	
2. Crítica à educação institucionalizada	
3. Educação Popular e Autonomia das Camadas Populares	
 CAPÍTULO III	
O Enfoque Autonomista e a Educação de Adultos	58 à 78
1. Enfoque Autonomista e Movimentos Populares	
2. Legado de Paulo Freire	
3. Enfoque Autonomista e Educação de Base	

CAPÍTULO IV

Página

A Dimensão Pedagógica do Enfoque Autonomista

79 à 112

1. O saber popular
2. O agente da Educação Popular
3. O espaço educativo
4. O processo educativo
5. A escola nova

CAPÍTULO V

A Dimensão Política do Enfoque Autonomista: o Estado e a Educação

113 à 128

1. O Estado e a Educação no Enfoque Autonomista
2. Organização Popular - Ruptura e Retomada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

129 à 135

BIBLIOGRAFIA

136 à 142

INTRODUÇÃO

A abertura política reivindicada pela sociedade brasileira no final dos anos 70 e início dos anos 80 , para por fim ao regime militar instituído desde 1964, possibilitou a ampliação das discussões políticas na sociedade em geral e na universidade em particular, tanto no âmbito das reivindicações das entidades de classe como no plano das formulações teóricas. Com ela, a produção científica saiu de dentro da universidade e ganhou espaço, com a ampliação dos debates públicos promovidos por partidos políticos e associações de classe. Neste contexto, o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, Estado de São Paulo, entre os dias 20 e 22 de novembro de 1978 e a Iª Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo em abril de 1980, abriram o espaço para a retomada da questão da educação que o regime militar tolheu precisamente no auge dos programas alternativos de educação de adultos.

No Primeiro Seminário de Educação Brasileira, onde discutiu-se sobre a Pedagogia do Oprimido e Educação do Colonizador, almejava-se a presença do professor Paulo Freire, naquele momento exilado do país. Já na Iª Conferência Brasileira de Educação apresentou-se um simpósio sobre o te

12

ma Perspectivas Teóricas da Educação Popular⁽¹⁾ do qual participaram : Carlos Rodrigues Brandão, Luís Eduardo Wanderley, Regina Rocha e Vanilda Paiva. Nesta ocasião duas perspectivas teóricas delinearam a polêmica que viria cercar o tema " educação popular " : Uma mais voltada para as práticas alternativas de educação popular e outra direcionada para a educação da população em geral, promovida pelo Estado.

Adeptos das duas linhas acirraram os debates na Universidade, tanto a nível de professores, nas suas formulações teóricas, quanto a nível de alunos que, na maioria das vezes, na euforia de negar a atuação do Estado Autoritário na educação, tendiam a assimilar a abordagem que lhes parecia a mais progressista, ou seja, a emersão das práticas educativas inviabilizadas pela intervenção do Estado nas lutas políticas da população.

Nesta perspectiva, a grande ausência que se fazia sentir nas discussões foi a educação destinada à população em idade escolar. No calor da polêmica tinha-se a impressão de que o melhor para a população brasileira em idade escolar seria permanecer analfabeta para, já adulta, receber as benesses de uma educação libertadora, isenta de ideologia e para além da alçada do poder que emana da classe dominante.

A preocupação pelo tema partiu, portanto, do meu interesse em ver ampliado o foco das discussões da educação para o âmbito da educação em geral, envolvendo tanto a educação vinculada aos movimentos populares, como aquela que é organizada pelo Estado, e incluindo-se aí a educação de toda a população em idade escolar e a educação de adultos analfabetos ou excluídos do sistema formal de ensino.

(1) Este Simpósio está documentado nos Anais da 1ª Conferência Brasileira de Educação . São Paulo, Cortez Editora, setembro de 1981.

1- Situando a Questão:

A Educação Popular envolve, atualmente, formas diversas de interpretação da questão educacional que podem ser atribuídas tanto à dificuldade de precisão do termo " popular " quanto à especificidade da educação brasileira no seu processo histórico.

Do ponto de vista da dificuldade de precisão do termo " popular" , quem levanta essa questão é Celso Rui Beisiegel ao afirmar que " o uso do adjetivo 'popular' enquanto instrumento de qualificação de uma certa cultura ou de um particular processo educativo é reconhecidamente problemático. O termo envolve alto teor de indefinição, apenas sugere, mais do que esclarece, tanto a natureza quanto a extensão dos fenômenos que procura especificar." (Beisiegel, 1979)

Retrocedendo na história da educação ao período pós-independência, é possível constatar que ao se proclamar a necessidade de implantar no Brasil uma educação popular destinada aos homens livres, já se evidenciava tanto a indefinição do termo ' popular ' , tendo em vista que se proclamava uma educação popular voltada apenas para uma faixa da sociedade então dividida em três camadas de população: escravo, homem livre e latifundiário, quanto à especificidade da educação naquele momento histórico. Ou seja, num regime político que se denominava nacional e liberal, onde o trabalho escravo se contrapunha aos grandes proprietários de terra , uma educação assim proclamada se caracterizava mais como uma justificação ideológica, para dissimulação de interesses econômicos e políticos dos dirigentes, que propriamente como a expressão do interesse em educar o povo⁽²⁾.

Mas, apesar dos percalços ideológicos já evidenciados, é possível afirmar-se, analisando a historiografia

(2) Maria Elizabete Xavier, no seu livro "Poder político e educação de elite" trabalha a educação do Brasil no período pós-independência, evidenciando a questão da autonomia do pensamento pedagógico.

da educação brasileira de que o fio condutor das discussões em torno da educação sempre foi a dicotomia educação do povo (educação da população em geral, educação popular) e educação da elite (educação das camadas privilegiadas da população), discussão essa que evidencia o caráter de classe na análise da educação brasileira.

Entretanto, quando das análises das práticas educativas patrocinadas pela Igreja e pelo Estado, nos anos 50/60, o termo educação popular passa a ser discutido sob novo enfoque, criando-se nova dicotomia: EDUCAÇÃO POPULAR "educação que os grupos populares se proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições formais ou informais legítimas de classe" (Brandão, 1980 p.30) e EDUCAÇÃO FORMAL - educação organizada pelo Estado, destinada à população em idade escolar e também aos adultos. (Paiva, 1980).

Esta mudança de enfoque abriu um novo debate em torno de concepções e práticas da educação, devendo, portanto, ser analisada para que se possa entender os avanços e recuos no discurso e na prática educativa atuais.

Denominar-se-à o enfoque que propõe a mudança de eixo nas discussões em torno da educação, ou seja, que propõe a educação popular independente e autônoma da educação formal de Enfoque Autonomista.

Quando Carlos Brandão faz a apresentação do livro "A questão política da educação popular", ele traça como ponto comum entre os autores do mesmo, o fato de que todos trabalharam, por volta dos anos 60, nas atividades alternativas de educação popular:

" Todos eles, desde então estiveram de um modo ou de outro vinculados a trabalhos de pensar ou produzir a educação popular: participando diretamente de experiências concretas de assessoria a grupos e movimentos de educadores popu

lares pesquisando assuntos e discutindo a teoria e seus fundamentos." (Brandão, 1980, p.13)

Os autores e suas respectivas participações nas atividades alternativas de educação popular a que Brandão se refere são:

Aída Bezerra da equipe do MEB-Pernambuco; Luís Eduardo Wanderley e Carlos Rodrigues Brandão da Equipe Nacional do MEB; Paulo Freire, criador do Método de Alfabetização de Adultos implantado oficialmente pelo Programa Nacional de Alfabetização em janeiro de 1964; Sílvia Manfredi, Pedro Benjamim Garcia e Vanilda Paiva que participaram de trabalhos de Educação de Base ainda como estudantes.

Necessário se faz esclarecer que, dentre os autores mencionados, são protagonistas de Educação Popular Autônoma: Aída Bezerra, Luís Eduardo Wanderley, Carlos Rodrigues Brandão, Sílvia Manfredi, Pedro Benjamim Garcia e Paulo Freire, Vanilda Paiva se coloca no outro extremo da polêmica, ou seja, tenta resgatar o conceito de educação popular para o âmbito do sistema formal de ensino.

Mas podem entrar na categoria Autonomista todos aqueles que tendo participação ou não nos movimentos alternativos de educação de adultos concebem e analisam a educação das camadas populares, independente e autônoma da educação formal.

É pois, na perspectiva da educação autônoma, que se levantarão as questões básicas que nortearão o presente trabalho, ou seja, o trabalho tentará apresentar as idéias dos diferentes autores que contribuem para o delineamento do Enfoque Autonomista, analisando-as a luz de uma abordagem crítica de interpretação da educação.

2- Proposição do Trabalho:

O ponto de partida do trabalho é o livro "A Questão Política da Educação Popular" que é, ele próprio, o embrião da sistematização do Enfoque Autonomista. Este foco se abrirá, entretanto, somente para tornar alguns pontos de discussão mais elucidativos. Autores que não contribuíram para o referido livro mas que, ou são mencionados, ou se posicionam na linha autonomista poderão ser referidos no trabalho, mesmo que não haja preocupação em listar todos aqueles que comunham da perspectiva Autonomista.

Não se propõe o trabalho, desenvolver uma análise exaustiva da prática educativa da Educação Popular Autônoma ou da produção teórica dos seus protagonistas, mas apenas a sistematização de um conjunto de idéias e práticas da Educação Popular, o que se está denominando Enfoque Autonomista da Educação, e a reflexão sobre estas idéias.

O trabalho está composto por cinco capítulos .

No primeiro capítulo, sob a forma de esboço , rediscute-se a educação brasileira no seu contexto histórico, evidenciando seu caráter de educação de classes.

No segundo capítulo procurar-se-á delinear o Enfoque Autonomista na sua perspectiva teórica relacionando-o com as Teorias Crítico-Reprodutivas.

O terceiro capítulo procurará resgatar as contribuições do sistema Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base, atividades alternativas de educação de adultos, para a proposta de Educação Popular dos Autonomistas.

O quarto capítulo se atém mais aos aspectos pedagógicos do Enfoque Autonomista evidenciando através dos seus elementos teórico-prático constitutivos , a influência da Escola Nova e da não-diretividade na prática educativa da Educação Popular.

No quinto e último capítulo, pretende-se discutir a dimensão política do Enfoque Autonomista através das

relações da educação com o Estado e a influência do momento histórico-político brasileiro (Regime Militar) para a ausência de discussão da questão do Estado nas análises autonomistas.

CAPÍTULO - I

EDUCAÇÃO DE CLASSE - UM ESBOÇO HISTÓRICO DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Da antiguidade aos nossos dias, a educação sofreu tantas modificações quantas foram as transformações ocorridas nas relações sociais e nas relações de produção. Isso porque, a educação é historicamente determinada pelo modo de produção dominante.

No capitalismo, onde as relações sociais são resultantes do conflito de duas classes fundamentais antagônicas, a educação deve ser entendida no processo das relações destas classes, que, por sua vez, é determinado pelas relações de produção.

Nas relações das classes fundamentais antagônicas, uma delas emerge como classe dominante. É essa classe dominante que também detém o poder político na sociedade , que vai tentar manter o seu poder e o seu domínio através da legitimação da sua visão de mundo. Assim é que as idéias que dominam num determinado momento histórico, são as idéias das classes dominantes.

" Os pensamentos da classes dominante são em cada época, as idéias dominantes. As idéias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potên

cia material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em consequência, a classe que dispõe ao mesmo tempo põe dos meios da produção material, dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhe estão submetidos também os pensamentos daqueles são desprovidos dos meios da produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes; são essas relações materiais dominantes tomadas sob a forma de idéias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja as idéias da sua dominação. (Marx, 1978 p.34)

Nesta perspectiva a educação expressa sempre uma visão de mundo que nada mais é do que a expressão ideal das relações materiais de produção dominantes.

Desde os seus primórdios, a educação brasileira evidenciou as características de uma educação de classe distinguindo de forma tão nítida as duas classes antagônicas da sociedade a partir da Colônia, que alcançou o período Republicano, passando pelo Império, sem sofrer modificação que possa ser considerada significativa para a classe dominada, a não ser o aumento sutil e sistemático das diferenças entre a educação destinada ao povo e a educação das camadas privilegiadas da população.

Ao chegar no continente recém-descoberto, o colonizador português encontrou comunidades primitivas - os indígenas - que faziam do uso da terra a produção para o consumo da própria comunidade, não existindo nas suas relações de produção a mercadoria. A terra para o indígena servia, diferentemente da visão do colonizador, para caçar, plantar e colher o necessário para o consumo da comunidade. O indígena não dominava o universo de conhecimentos acumulados pelo europeu que vinha de uma estrutura social mais complexa e uma

organização educacional definida. Sua forma de educação se restringia a transmissão do conhecimento produzido através da prática de subsistência e das tradições da comunidade. O indígena não conhecia, portanto, as relações de produção impostas pelo colonizador que veio para as novas terras para produzir não somente o necessário para a sua subsistência, mas para acumular riqueza, ou seja, produzir mercadoria.

Nesta dicotomia de interesses de produzir lucro e necessidades de subsistência, coube ao indígena - dono da terra recém "descoberta" - um "destino" nada promissor: ser expulso, pelo colonizador, das terras produtivas e se submeter ao regime de escravidão. A mão-de-obra indígena mostrou-se logo inadequada aos anseios do colonizador que, já conhecedor da valorização da mão-de-obra negra no mercado de escravos, passou a importar o negro africano como duplo investimento: boa mercadoria e bom produtor de mercadoria.

É o trabalho com a terra que vai caracterizar a exploração colonial. A terra era abundante e era doada pela Coroa. O escravo, entretanto, tinha que ser adquirido pelo dono da terra constituindo-se no investimento inicial do colonizador. Assim o escravo valia muito mais que a terra.

" A riqueza do senhor media-se muito mais pelo número de escravos do que pela extensão da propriedade, embora houvesse uma relação entre um e o outro desses fatores. Mais preciosa para o senhor era a propriedade do escravo do que a terra. Esta era abundante e praticamente gratuita. O escravo só podia ser obtido por compra, e não era barato. Ter ou não ter escravos era a questão fundamental. Aquele que não os tivesse, por mais extensas que fossem as suas terras, nada tinha. O prestígio do senhor media-se por uma só unidade: o escravo." (Sodré, 1976, p.71)

A valorização do escravo negro como investimento, como mercadoria deixou o indígena pouco a pouco marginalizado, enquanto mão-de-obra, tendo em vista sua não cotação como produto de comércio. Mas como era o habitante nativo das "novas terras" e visto pelos jesuítas como "almas" que mereciam a "purificação" passou a ser convertido à fé cristã através da catequese e da instrução.

Em 1549 chegaram ao Brasil, comandados pelo padre Manoel da Nóbrega, quatro padres e dois irmãos jesuítas para dar início a penetração da Igreja Católica no novo mundo através da instrução e pregação da fé cristã tanto para os indígenas quanto para os filhos dos colonizadores.

Os interesses da Igreja Católica nas novas terras, ligados principalmente à expansão do catolicismo, provocou, na Colônia, o estabelecimento da diferenciação entre a educação destinada aos indígenas e mestiços, e a educação dos filhos dos colonizadores. Aos indígenas e mestiços era destinada a catequese através do aprendizado da fé cristã, a instrução através do aprendizado da leitura e da escrita, e a domesticação através do aprendizado de trabalhos manuais; aos filhos dos Colonizadores cabia a preparação intelectual para o preenchimento dos quadros da Igreja ou da administração da Colônia.

" A educação jesuítica só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio. Especializados sobretudo no ensino médio, os jesuítas conseguiram de tal forma realizar os seus propósitos que, desde os fins do século XVI até os começos do século XVIII, ninguém se atreveu a disputar à Companhia de Jesus a hegemonia pedagógica que a Igreja havia reconquistado."

(Ponce, 1988, p.122)

Este marco da diferenciação entre a educação dos índios e mestiços (o negro não fazia parte da população)

e a educação dos filhos dos colonizadores é a consequência direta do processo de colonização, em cujas bases estão a exploração dos recursos disponíveis na nova terra, para a acumulação de riquezas e a exploração de mão-de-obra capaz de gerar o lucro.

Na medida em que a sociedade colonial se torna mais complexa, ou seja, na medida em que as atividades da Colônia se diversificam no plano econômico, social e cultural, emergem, no seio da sociedade, as camadas intermediárias da população, formadas basicamente por profissionais liberais - artesões e pequenos comerciantes da zona urbana. Estas camadas têm aspirações de ascender socialmente e se equiparar à classe privilegiada.

" A referida camada desempenha, (...), um papel muito importante, tanto do ponto de vista político como do ponto de vista cultural. Quanto ao primeiro, responde pela transplantação, aqui, de reivindicações e postulações que constituem o núcleo da ideologia burguesa em ascensão. Quanto ao segundo, responde pela transplantação dos valores estéticos oriundos do avanço da burguesia no Ocidente europeu." (Sodré, 1979, p.24)

Na medida em que essas camadas fazem a opção pela educação intelectualizada destinada à elite colonial, fica mais evidente o caráter discriminador e portanto classista, da educação brasileira.

A emancipação política do Brasil, que deixou de ser colônia portuguesa e assumiu o "status" de país livre, capaz, portanto, de traçar seus próprios rumos, evidenciou os efeitos da educação de classes à proporção em que coube aos letrados e aos proprietários de terras e engenhos, o preenchimento dos cargos administrativos e políticos do país independente.

" A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade do país ter de preencher o quadro geral da administração e da política.. A escola, representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito, criadas na década de 1820 - uma em São Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 - passou a desempenhar o papel de fornecedora do papel qualificado para essas funções." (Romanelli, 1978, p.39)

Em contrapartida à criação de escolas secundárias e superiores para as classes privilegiadas, a educação da população em geral esteve abandonada no período imperial, ao que já existia. Ou seja, para uma população de 14 milhões de habitantes, apenas 250 mil frequentavam a escola.

O Sistema Federativo do Brasil, legitimado pela Constituição de 1891, consagrou a dualidade dos sistemas de ensino com o estabelecimento das competências dos Estados e da União para com a educação. Coube à União criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Aos Estados competia prover e legislar sobre o ensino primário e profissional de nível médio.

" Era, portanto a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira." (Romanelli, 1978, p.41)

A própria Constituição de 1891 diferenciava política e socialmente os analfabetos dos letrados, quando restringia o alistamento eleitoral àqueles que dominasse a leitura e a escrita. Além disso, ela dava margem, ao identificar a instrução com a classe dominante que dirige porque é letrada e competente, para que o analfabetismo fosse identificado com a ignorância e incompetência, porque ocorre na classe dominada, incapaz de ascender socialmente.

" Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. (Paiva, 1973, p.83)

Com um contingente de 85% da população analfabeta, a classe dirigente, politicamente mais madura, não podia desprezar a massa de manobra que dispunha em suas mãos. Os analfabetos adultos despontam, assim, como objeto de interesses eleitorais das classes dirigentes, revelando-se como possibilidade de voto que o grupo dirigente necessita para se manter no poder.

Ao longo dos anos o processo político da Primeira República foi se revelando contraditório: a República democrática-representativa e federativa segundo sua própria Constituição foi demonstrando que não passava de um poderoso instrumento político destinado a resguardar os interesses das oligarquias rurais, mais especificamente da economia cafeeira. A República tornava-se uma estrutura social, política e economicamente estagnada onde apenas as elites regionais se alternavam no poder do Estado.

Não obstante a estagnação existente, o Estado brasileiro apresenta sensíveis transformações, principalmente a partir da 1ª Guerra Mundial (1914-1918). As dificuldades com a importação de produtos industrializados favorecem

a proliferação da indústria manufatureira no eixo Rio - São Paulo, aumentando com isso o contingente da população urbana que contava também com o crescimento da corrente migratória .

" (...) graças a situação econômica favorável criada para a indústria do país durante a primeira guerra mundial , iniciou-se a terceira fase do crescimento industrial. O conflito, ao mesmo tempo que levantou dificuldades a certos ramos industriais dependentes da importação, reduziu grandemente a concorrência das manufaturas estrangeiras, favorecendo de modo amplo a outros ramos, o que ocasionou a retomada e aceleração do ritmo de produção. De 1915 a 1917, criaram-se em São Paulo 323 estabelecimentos industriais." (Simão, 1966, p.19)

Com a ampliação do parque industrial emergem na sociedade - a burguesia industrial e o operariado. Estes novos setores, juntamente com comerciantes, funcionários , professores etc, ainda que não devidamente estruturados para elaborar uma ideologia própria, tendem a manifestar-se contrários ao poder oligárquico da República Velha. Com isso, num cenário de crise econômica mundial, cresce o jogo de interesses na classe dominante pela conquista da direção política do Estado. O desfecho da crise no Brasil amplia-se para os planos político e social resultando a Revolução de 1930.

Este momento de crise suscita, na educação, a discussão entre educadores católicos - conservadores - e os Pioneiros da Escola Nova - Liberais - defensores da escola pública. Enquanto os educadores católicos defendiam a permanência do monopólio da Igreja sobre a educação, os Pioneiros, baseados nos princípios liberais de igualdade de oportunidades e liberdades, defendiam a escola pública, universal e gratuita , chamando o Estado a participar mais efetivamente da educação. Esses debates, decisivos para a Constituição de 1934

não chegaram a levantar questões relevantes à educação da população em geral. Os educadores da Escola Nova não chegaram a questionar a natureza classista da educação.

" O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada as elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do "homem total" liberado e pleno." (Cunha, 1988, p.34)

Assim, as propostas educacionais liberais camuflavam a natureza de classe da educação uma vez que estavam embutidas de princípios tais como: todos são iguais perante a lei e por isso têm iguais chances de desenvolver suas potencialidades.

Com este tipo de princípio o Estado assume um caráter neutro responsabilizando os indivíduos, isoladamente, por seu sucesso ou fracasso na sociedade, escamoteando o fato de que numa sociedade dividida em classes não são dadas a todos os indivíduos, iguais oportunidades de vida. Vale ressaltar que Marx já havia chamado a atenção para essa ilusão liberal na sua crítica ao programa do Partido Operário Alemão em 1875, assim se expressando: "Educação popular igual ? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes" (Marx, 1975, p. 241). Com isto Marx condenava a ilusão difundida pela doutrina liberal de que numa sociedade dividida em classes fosse possível propor uma educação igual para todos.

Com a derrubada do Estado oligárquico em

1930, quando Getúlio Vargas assumiu o Governo Provisório , observa-se o cuidado do poder público de se fazer representar pelas facções que representam as forças políticas do movimento (representantes das velhas oligarquias, "tenentes", burguesia liberal). As classes populares que não estavam presentes no governo, despontam no contexto das relações de classes como uma força atuante, capaz de se fazer necessário ao respaldo da direção política do Estado.

É nesta base popular que Vargas orienta seu governo principalmente a partir do Estado Novo.

Foi durante o Estado Novo que se assitiu a uma mudança qualitativa no enfoque dado à educação. De atividade puramente técnico-pedagógica a educação elevou-se a objeto de interesse político tendo em vista que passou a integrar, na visão do poder público, o conjunto da sociedade .

Segundo Vanilda Paiva (1973, p.140/141) foi Vargas quem primeiro formulou o objetivo político da difusão do ensino no Brasil, quando anunciou ser indispensável dar alfabetização ao povo em geral difundindo a educação formal em todos os níveis e a toda população em idade escolar e principalmente aos adultos analfabetos. Entretanto, a intenção do Estado Novo de fazer da educação formal um veículo de difusão ideológico do regime vigente, somente inaugurou, de maneira explícita, o uso da educação como veículo de difusão da ideologia dominante.

A década de 50, período particularmente fértil e rico em termos de propostas e idéias de cunho nacionalistas, em função do compromisso de Getúlio Vargas com a industrialização nacional (1950/1954), e posteriormente com o nacionalismo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956/1961), foi palco de idéias de uma educação voltada para as camadas populares. Este talvez tenha sido, na história da educação brasileira, o momento em que se manifestou uma efetiva movimentação social em função da educação, principalmente da alfabetização de adultos.

A política desenvolvimentista de JK impulsionou as transformações sócio-econômicas que já se faziam sentir no governo populista de Vargas. A expansão da indústria, a diversificação das importações e a consequente sofisticação do mercado interno, o ingresso maciço de capital estrangeiro no país, o crescimento das empresas, o grande deslocamento de força de trabalho do campo para a cidade modificaram sensivelmente a organização social das grandes cidades. A nível ideológico o governo JK, inovou também com a criação do ISEB - Instituto Superior Brasileiro - cujo objetivo principal era a formulação do ideário nacional desenvolvimentista.

No campo da educação a década apontou uma importante contradição entre o que era efetivamente proposto e as reais necessidades da sociedade.

Por um lado as lutas travadas em defesa da escola pública, por ocasião das discussões em torno das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não evidenciaram propostas de mudanças qualitativas para a educação nacional.

" Os intelectuais que se engajaram na campanha em defesa da escola pública se deixaram levar pelo conflito com a escola particular, centralizando os debates em torno da questão do controle de verbas públicas ligadas de modo especial ao ensino médio, naquele momento amplamente dominado pela iniciativa privada. E a questão da educação popular (alfabetização, educação política das massas, absorção pelo ensino primário de toda a população em idade escolar, correção dos altos índices de evasão e repetência especialmente na passagem do 1º para o 2º ano primário etc.) sequer chegou a figurar nos debates." (Saviani, 1985, p.12/13)

Por outro lado, o crescimento da industrialização exigia mão-de-obra qualificada que neste momento era insuficiente, tendo em vista principalmente o grande número de analfabetos no país.

Foi na ausência de propostas efetivas para a educação, por parte do poder público e na urgência de alfabetizar a população após uma campanha ineficiente de educação de adultos e adolescentes que se realizou o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958).

" Seu objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. Tratariam os congressistas de dar um balanço nas realizações brasileiras bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração , além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação." (Paiva, 1973, p.207)

A população, que no período de Vargas já despontara como respaldo para a legitimação do governo, agora merece a atenção, não só do poder público que na sua política desenvolvimentista não podia desprezá-la enquanto classe efetivamente produtiva, mas também dos próprios intelectuais, estudantes e, mais uma vez, da Igreja Católica.

A educação de classe muda de eixo, logicamente não desprezando a educação da elite, mas atendendo mais efetivamente às necessidades e aspirações da população em geral. Proliferam, assim, os programas alternativos de educação de adultos: o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos.

Estes movimentos fundamentados em teorias mar

xistas e cristãs, constituíram-se em iniciativas de grande significado para a educação, na medida em que se propunham a promover a participação política das massas no processo de desenvolvimento do país, através da tomada de consciência, pela massa, da sua própria situação de classe e da situação social, política e econômica brasileira.

O Movimento de Cultura Popular criado em 1960, foi a princípio uma iniciativa de estudantes universitários, intelectuais e artistas pernambucanos com o respaldo da Prefeitura de Recife. Pretendia combater as altas taxas de analfabetismo naquela região e elevar o nível cultural das massas numa tentativa de aproximação destas com a intelectualidade. Atuou através de teatro, dança, música popular, cinema, organização de núcleos de cultura, divulgação de artesanato, artes plásticas etc., além das atividades educativas sistemáticas de alfabetização e a educação de base.

Foi um movimento que valorizava a autenticidade da cultura do homem brasileiro, e ao mesmo tempo, buscava discutir os problemas nacionais. Influenciou decisivamente as idéias de Paulo Freire um dos colaboradores do mesmo.

O Movimento de Educação de Base ligado à Igreja e financiado pelo Estado, foi criado em 1961 e pretendia, através de escolas radiofônicas, "oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária." (Paiva, 1973, p.240). A princípio foi destinado apenas às regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste e posteriormente ampliado para as outras regiões do país.

Criado também em 1961 pela União Nacional dos Estudantes - UNE, o Centro Popular de Cultura - CPC - atingiu âmbito nacional a partir de 1962. Sua principal atividade foi a popularização do teatro, através do teatro de rua. Posteriormente, em 1963, o CPC da UNE começou a desenvolver, também, atividades de alfabetização de adultos.

O Sistema Paulo Freire, resultado do método de alfabetização sistematizado pelo educador em 1962, foi idealizado a partir de suas posturas teóricas e experiências adquiridas com o Movimento de Cultura Popular. O método propunha-se a alfabetizar adultos em tempo record (40 horas), a partir da realidade destes e tinha como objetivo, além da alfabetização, a conscientização. As primeiras experiências com o método foram vivenciadas em Natal no Rio Grande do Norte, de onde saiu a proposta de implantação do Sistema, na cidade de Angicos. Mais tarde, por interferência de estudantes católicos junto aos órgãos governamentais, o método chegou a Brasília e ao Ministério da Educação, provocando no contexto da época, o Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e posteriormente a decisão oficial de estendê-lo a todo país, onde mais de 5 milhões de brasileiros seriam alfabetizados em aproximadamente dois anos.

Pela primeira vez no Brasil há uma decisiva manifestação dos órgãos públicos e setores da sociedade civil em propor e promover educação e cultura às camadas desprivilegiadas da população.

"Entretanto, a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir do início dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrollável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativas mais tardias de golpe das forças conservadoras." (Paiva, 1973, p.259)

A grande ruptura do processo de desenvolvimento de uma proposta educacional voltada para as massas ocorreu com o Golpe Militar de 1964, cujo desdobramento não só

tolheu a participação efetiva do povo nas lutas políticas , mas provocou o rompimento das liberdades democráticas.

No início de 1964, a crise dominava o governo populista de João Goulart politicamente minado, com um Congresso Nacional retardando as decisões prioritárias do governo - como a reforma agrária, por exemplo, e financeiramente isolado tendo em vista a diminuição dos investimentos industriais que levaram a economia à estagnação.

Aterrerizados com a ascensão popular, proprietários dos bens de produção e setores conservadores da classe média reagiram contra uma suposta socialização do país (cubanização, como divulgava a imprensa). Sob a batuta da Igreja Católica e de conservadores de classe média promoveu-se no Rio de Janeiro e em São Paulo a Marcha da Família com Deus e Pela Liberdade, que nesta última, levou às ruas aproximadamente 400.000 pessoas.

Os militares conspiravam contra o governo desde a posse de Goulart, e principalmente a partir da criação do bloco moderado, contrário à criação de um esquema militar que assegurasse a implantação das reformas pretendidas. O pronunciamento do Gal. Castelo Branco, chefe de Estado Maior do Exército - refletia o rumo que as Forças Armadas tomavam , quando diziam que a instalação de uma Constituinte proposta pelo governo, significava o fechamento do Congresso Nacional e a instalação da ditadura. Uma sublevação de Marinheiros , nos últimos dias do mês de março de 1964, resultando na quebra da hierarquia militar, precipitou a deflagração do Golpe, já arquitetado pelas Forças Armadas.

A crise econômica e a democracia populista de Goulart revelaram-se incompatíveis, abrindo espaço para a implantação do poder militar. Com a vitória destes, as garantias constitucionais foram suspensas com um prazo de 60 dias para cassar mandatos e direitos políticos.

O Golpe Militar legitimava-se enquanto governo como o restaurador de uma economia desgastada pelas greves ,

propondo-se a desenvolver um projeto baseado na livre empresa, contrário, portanto, às bandeiras dos grupos de esquerda e às reformas de base do governo anterior.

Às vésperas das eleições parlamentares de 1966, o Congresso Nacional foi fechado. Reaberto em 1967, mas bastante desfalcado com a cassação de mandatos, o Congresso aprovou uma nova Constituição elaborada nos bastidores do novo Governo. As atribuições do Executivo foram consideravelmente ampliadas e a autonomia dos Estados fortemente diminuídas. Com isso o governo centralizou o poder reforçando a ideologia da Segurança Nacional.

No ano de 1968, em protesto à política educacional e ao próprio governo, os estudantes saíram às ruas em vigorosas manifestações, nas diversas capitais. Saíram também trabalhadores descontentes com a contenção salarial, desfechando, assim, o recrudesimento da crise. Em dezembro deste ano foi editado o Ato Institucional nº5 com novas cassações de mandatos de parlamentares e de direitos políticos de lideranças tanto no âmbito da sociedade política como da sociedade civil.

Os movimentos populares de educação sobreviveram até 64. Em sua maioria foram reprimidos e desarticulados sobrevivendo dentre eles o Movimento de Educação de Base em virtude do seu vínculo com a Igreja Católica.

Se no período que vai de 1958 até 1964 a educação brasileira pode ser vista como incentivadora dos movimentos populares, a partir do Golpe Militar de 1964, a educação passou a desenvolver uma ação cooptadora do estudantado brasileiro em todos os níveis, para a consolidação da política governamental, com a criação do MOBREAL em 1967 que pretendia promover a educação de adultos e com as reformas Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º graus (1971).

Coube a um determinado grupo de intelectuais, engajados nos movimentos populares do início dos anos 60, a análise desses movimentos em plena vigência de uma educação

técnico-burocrática instituída com as reformas do ensino. Estes intelectuais, em suas elaborações teóricas e suas práticas educativas tentaram, não somente, resgatar os movimentos educativos do início da década de 60 para o chamado Educação Popular, como introduzir também uma nova maneira de interpretar a educação, criando a dicotomia entre educação formal e educação popular, melhor dizendo, introduzindo nas análises e prática educativa o Enfoque Autonomista.

A educação, que na sociedade capitalista , participa efetivamente da luta de classes refletindo-a em seu seio, passa, na visão Autonomista, a ser discutida no âmbito do espontâneo, do alternativo, do independente e do autônomo em face da educação formal e da iniciativa do Estado.

CAPÍTULO II

O ENFOQUE AUTONOMISTA E AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

1. Opção pelos dominados

Toda expressão teórica, fruto da análise da dinâmica social está, quer se tenha consciência disso ou não, ligada à visão de mundo, ao ponto de vista de uma classe social. Visão de mundo na perspectiva de Goldmann é o "conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúnem os membros de um grupo (mais frequentemente de uma classe social) e os opõem aos outros grupos" (Goldmann, 1979, p.20)

Esta referência se faz necessária tendo em vista que os Autonomistas, ao analisarem e conceberem a educação, se dizem estar do lado dos dominados, ou seja, partem, na sua elaboração teórica, do ponto de vista da classe dominada.

Carlos Rodrigues Brandão evidencia esta perspectiva quando afirma que se a educação "existe dentro dos aparelhos pedagógicos da opressão, pode existir também no trabalho pedagógico de quem imagina a realidade de um outro mundo." (Brandão, 1985, p.15)

Este outro mundo é, para ele, o mundo do dominado, do colonizado. É o mundo de quem sempre esteve nas teias da dominação porque nunca lhe permitiram perceber que pode estar em outro lugar. É, portanto, o mundo de quem po

de, a partir de sua própria força e através de uma educação comprometida com a prática política dos "subalternos", conquistar a libertação.

Educação comprometida com os "subalternos" para Brandão, é a educação "que realiza o trabalho pedagógico dos oprimidos e que responde, em parte, pela preservação e dinâmica de sua própria cultura." (Brandão, 1985, p.101) Ela deve ser pensada como um serviço político ao dominado, capaz de instrumentalizá-lo para a reflexão de sua ação.

" É uma forma de educação menos 'oficial' e menos enquadrada nos programas do tipo professor-e-aluno. É, por exemplo, a educação que um operário recebe, fora da escola, dentro de seu sindicato, que ele recebe de sua agência de classe e através da sua participação pessoal em processos e momentos de trabalho de classes." (Brandão, 1980, p.30)

Mesmo comprometidos com a classe dominado os Autonomistas, na sua produção teórica, não formulam uma discussão sistemática sobre a dinâmica das classes sociais no seio da sociedade. O ponto de partida de suas análises educativas é sua opção pelas "classes populares"⁽¹⁾, e o ponto de chegada é a autonomia e independência destas classes.

Luís Eduardo Wanderley e Pedro Benjamin Garcia, quando procuram evidenciar a quem sua proposta de Educação Popular se dirige, esboçam o significado de classes populares.

Para Wanderley, classes populares são aquelas:

(1) Camadas populares, classes populares, camadas dominadas, classes subalternas são termos usados pelos autonomistas para designarem a categoria de população a quem a educação popular se dirige.

" que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob su as múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz também em outras dimensões do processo econômico como um todo. E dominação nos planos social e político vinculada à exploração econômica, que por seus efeitos acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, nos bairros, homogeneizando-as em atitudes e comportamentos comuns, ainda que analiticamente devam ser distinguidas. Classes populares pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia." (Wanderley, 1980, p.63)

Ou, de acordo com Garcia:

" Abrange faixas da população que se definem por uma inserção na sociedade (operários, camponeses, comerciantes, desempregados etc)." (Garcia, 1980 , p.116)

Classes populares são, portanto, segmentos da população com função definida, ou não, no processo de produção, que sofrem, da classe dominante, a exploração e dominação nos planos social, político e econômico.

Segundo Marx os indivíduos só formam uma classe quando estão comprometidos na luta comum contra a outra

classe. A luta entre as duas classes é uma luta política tendo em vista que as classes se situam no nível do político da vida social. É só nesse nível que os indivíduos que compõem uma classe social reconhecem, de fato, aquilo que há de comum nos seus interesses e no seu destino, e se tornam conscientes da diversidade e do antagonismo desses interesses em confronto com os da classe oponente. (Bobbio, 1986, p.172)

A existência das classes sociais pressupõe que os homens ocupem posições antagônicas no processo produtivo, uns se situando como proprietários dos bens de produção e outros como vendedores da força de trabalho. Isto significa que a existência de uma classe pressupõe sempre a existência de outra. A classe dominante não existe sem a classe dominada e vice-versa.

Ao longo de suas análises, os Autonomistas reduzem a discussão das classes sociais e da luta de classes à relação de dominação que se manifesta através da opressão que a classe dominante exerce sobre a classe dominada.

Beatriz Costa aponta para esta questão, quando afirma que "quem determina as regras do jogo" na sociedade é a classe dominante.

"Assim sendo, o tipo de relações de poder mais generalizado nas práticas sociais é aquele capaz de garantir e perpetuar o poder da classe dominante, ou seja, é aquele capaz de garantir a continuidade do sistema social. Por exemplo, podemos observar que um sistema baseado na exploração do trabalho só subsiste garantido por um tipo de relações de poder onde a classe que explora o trabalho é que tem o poder de decidir, tomar a iniciativa e controlar a execução das coisas; à classe que é explorada cabe apenas executar o que lhe é determinado. Es

te é o tipo de poder capaz de garan
tir e reforçar o sistema onde uma
classe explora o trabalho da outra. .
(Costa, 1982, p.9)

Frente a esta dominação cabe à classe dominada reagir, "não aceitando passivamente o poder que a domina".

" A sua resistência brota da própria
necessidade que as pessoas têm de so
breviver como seres humanos, de não se
rem oprimidas pela fome, pelo cansaço,
pela doença, de não serem exploradas...
Em todas as práticas sociais, a classe
dominada resiste e se opõe à domina
ção: no campo, na fábrica, no bairro ,
na família, nas organizações, nas fes
tas, em mil cantos de difícil acesso
para o nosso olhar de "classe média" .

Quando a classe dominada resiste e
se opõe ao tipo de poder da classe do
minante, está recusando as regras de
vida do sistema e impondo as suas pró
prias regras de vida social." (Costa ,
1982, p.11)

A resistência de que fala Beatriz Costa é a
reação espontânea, intuitiva do ser humano às adversidades
do meio em que vive. É, portanto, uma reação que está muito
aquém da força que o proletariado efetivamente possui no con
texto da sociedade capitalista.

A condição que o proletariado assume nas rela
ções sociais do modo de produção capitalista, como componen
te essencial das relações capital-trabalho, antecede sua
constituição, enquanto categoria social dotada de cultura ,
organização e modos de vida próprios. Isto porque a relação
social no modo de produção capitalista é uma relação essen

cialmente contraditória. Ela envolve classes que se relacionam antagonicamente. Ao mesmo tempo em que é uma relação contraditória é a gênese da superação desta mesma contradição. O proletariado é a classe intrinsecamente revolucionária no modo de produção capitalista, porque é através dela que se dará a destruição do modo de produção capitalista para a instauração de novas relações de produção.

A opção de classe dos Autonomistas coloca a luta de classes ao nível da defesa da população, do povo, depositário de valores essencialmente positivos (humanismo, justiça, sabedoria etc) contra o inimigo perverso, usurpador e maquiavélico, o não-povo, a elite possuidora do poder e da dominação.

Nesta dicotomia de povo e não-povo torna-se urgente a efetivação de uma proposta educativa que privilegie os interesses específicos das camadas populares, para a efetivação do poder popular. Nas palavras de Garcia:

" Uma proposta no sentido de reforçar o poder das camadas populares pressupõe que estas camadas é que definirão seus interesses. E o fundamental dela é a autonomia popular no fazer e no dizer." (Garcia, 1980, p.91)

2. Crítica à educação institucionalizada:

Determinados a evidenciar o ponto de vista das camadas populares e imbuídos do sentimento de defesa dos interesses específicos destas, os Autonomistas formulam o questionamento à educação, transmitida pela instituição escolar, em rápidas passagens de suas discussões sobre a Educação Popular ou o deixam implícito na defesa da educação autônoma. Brandão, entretanto, explicita de forma mais abrangente e de maneira contundente o questionamento à escola e à educação.

Para ele,

" A idéia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que ,como a arte, ela é "pura" e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou noutra e, tal como vimos antes, pode se dividir em idéias opostas, situadas de um lado ou do outro da questão."(Brandão, 1981, p. 71)

A educação, segundo Brandão é uma prática social, como o são outras práticas institucionalizadas: a saúde, a comunicação social e o serviço militar. Sua finalidade "é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento."(Brandão, 1981, p.73/74).

Ao se posicionar sobre a educação Brandão a firma não estar tentando criar nova definição para a educação, mas apenas reunir idéias que concebem a educação da maneira como Durkheim a concebeu. Buscando esta perspectiva acredita que a educação não pode ser entendida como uma propriedade individual, mas pertencente, em sua essência, à comunidade.

Como prática social, a educação atua "sobre a vida e o crescimento da sociedade" tanto no "desenvolvimento das forças produtivas" quanto no desenvolvimento dos "valores culturais" desta sociedade. Assim, a educação surge e se desenvolve de acordo com o desenvolvimento de "fatores sociais determinantes".

" A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de idéias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege sua vida. Determina também como e para quê este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar." (Brandão, 1981, p.75)

Concluindo que a educação é consequência dos fatores sociais que a determinam, Brandão afirma também que ela é uma agência social para a efetivação do controle sobre os indivíduos:

" Em todas as sociedades é a educação um dos mais efetivos instrumentos de controle social. Os seus conteúdos de efeito socializador em geral conduzem mensagens que legitimam uma ordem social vigente. Isto significa que, ao ensinar alguma coisa a algumas pessoas, a educação ensina os termos de uma ordem social que deve ser reconhecida como necessária e legítima, na mesma medida em que ensina os conhecimentos e as habilidades necessárias e legítimas para que as pessoas da sociedade preservem e reproduzem com as suas idéias ('próprias', mas incul cadas pela educação), e com suas atitudes ('aprendidas', mas sob a forma de controle exercido pela sociedade através da educação), a ordem econômica, política e ideológica da societade". (Brandão, 1980, p.7)

Desta forma, a classe que controla a educação é a mesma que dirige os programas educativos para a dissimulação de seus interesses e do seu poder.

" Por meio de diferentes programas , com os quais uma mesma idéia de dôminio através do comando da fonte de poder procura sempre atualizar-se, a educação do sistema não possui outro interesse senão o de manter sob controle os seus participantes empregando os próprios recursos do 'interesse de aprender' como um instrumento de difusão de idéias que legitimam uma ordem social de dominância. Por debaixo das imagens de uma 'símbologia do sucesso', quase todos os programas oficiais de educação prestam o serviço social de ensinar a pessoas das classes subal^{ternas}, prestando o serviço político de reproduzir e inculcar a disciplina e as idéias de legitimidade do domínio sobre camponeses, lavradores, bóias frias e operários." (Brandão, 1985 , p.100)

Nesta perspectiva a educação é a própria ideologia dominante, tendo em vista que é gerada sob a determinação da dominação e controlada pelo "sistema" dominante.

Ainda para Brandão, "a educação capitalista sempre invade, desmonta, destrói e rearranja conhecimentos , culturas, consciências e pessoas" mesmo nas escolas onde prevalece as "instruções mais louváveis", ou seja, mesmo nas escolas onde há bons mestres e métodos de ensino avançados (Brandão, 1985 , p.33)

" A educação de que de um modo ou de outro nenhum de nós escapa, reproduz o saber que a justifica através de

distribuir desigualmente os princí
pios, as regras e as falas subsidiári
as da gramática da legitimidade arbi
trária da ordem social de opressão. A
escola não tem as armas de dissuasão
que o quartel tem, mas a seu modo tem
outras mais persistentes. Elas possuem
as armas de persuasão que o sistema de
poder usa para preservar-se como idéia
e realidade." (Brandão, 1985, p.15)

Em consequência desta concepção de educação ,
a escola, instituição através da qual a educação é transmiti
da, só pode ser concebida como nociva e indesejável, às cama
das populares.

Segundo Garcia, embora a escola pretenda dar a
todos, de forma indistinta, uma cultura geral, transmite, na
verdade, a cultura dominante" que busca a reprodução da força
de trabalho, além de inculcar regras de moral, de consciência
cívica e de ética profissional". (Garcia, 1980, p.107)

Já Brandão diz que não há escolas para o povo ,
o que há são escolas do povo ou escolas do opressor. (Brân
dão, 1980, p.129)

Estas críticas à educação e à escola estão emba
sadas nas análises francesas das funções sociais da educação
e da escola, que introduziram no plano acadêmico uma importan
te contribuição sobre o papel que as mesmas desempenham na so
ciedade. Elas fazem a crítica às concepções teóricas que con
cebem a educação e a escola como instâncias sociais neutras e
trazem à terna o papel que ambas assumem na sociedade capita
lista, que é a perpetuação das desigualdades sociais e a re
produção das relações de produção.

A estas análises da educação e da escola Demer
val Saviani denominou Teorias Crítico-Reprodutivistas da Edu
cação.

" - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais".(Saviani, 1983, p.19)

E são reprodutivistas porque:

" chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere".(Saviani, 1983, p.20)

Bourdieu e Passeron, representantes destas análises, no livro "A reprodução" formularam uma teoria do sistema de ensino como um elemento da "violência simbólica". Para eles a escola representa a perpetuação das relações de forças de uma sociedade dividida em classes desiguais onde os que têm força material dominam aqueles que não a têm.

O exercício da força se dá tanto ostensivamente, através da repressão explícita, quanto simbolicamente, a través de elementos de convencimento.

O poder de violência simbólica é a capacidade que os grupos dominantes têm para impor e legitimar às classes dominadas o seu poder de violência material. O uso desta força simbólica leva os dominados a se aperceberem como incapazes, como inferiores, ao invés de se perceberem como dominados por outra classe.

Ambas as formas de violência: material e simbólica coexistem para perpetuar a dominação de uma classes sobre a outra, conservando, portanto, as relações de forças da sociedade.

A escola, enquanto instância da violência simbólica, cumpre o papel de mantenedora das relações de força da sociedade. Para isso ela age como força autônoma, independente da correlação de forças que se dá no seio da sociedade, a

través da transmissão de um saber legítimo, de valor univer
sal.

Esse saber, entretanto, não passa da aparência de saber, já que é produzido no seio de uma classe específica a classe dominante - em função de seus interesses específicos que é a perpetuação de seu poder. Este saber, porque é um saber específico, não é um saber universal, mas um saber arbi
trário, tendo em vista que é imposto aos indivíduos de outra classe que não escolheram este saber como legítimo mas o as
similaram através da dissimulação, uma violência simbólica. Na medida em que o saber transmitido pela escola se reveste do caráter de legítimo, os processos que ocorrem dentro dela: seleção e eliminação - também se legitimam, favorecendo a su
posta inferioridade dos dominados frente aos dominantes.

Os autonomistas, na sua crítica à educação e à escola percorreram os mesmos caminhos que os analistas fran
ceses. Posicionando-se favoravelmente ao ponto de vista dos oprimidos fazem uma opção de classe. Essa opção de classe os leva a fazer a crítica ao "sistema vigente" e à educação e à escola como consequências deste "sistema". Assim a abor
dagem Autonomista tal qual a reprodutivista de Bourdieu e Passeron veem a escola na perspectiva das relações de força da sociedade como transmissora de um saber legítimo que é o saber dominante mas que na verdade é só a aparência de um saber, tendo em vista que é o saber que advém da classe domi
nante.

Garcia, seguindo a orientação de Bourdieu, a
firma que um dos efeitos que a educação sistematizada, en
quanto escolaridade obrigatória provoca, é que ela consegue ob
ter das classes dominadas o reconhecimento do saber e do saber-fazer dominantes. Isto provoca a desvalorização do sa
ber que as próprias classes dominadas efetivamente dominam, ou seja o saber dominado. (Garcia, 1980, p.102)

Para Brandão, qualquer modalidade de educação promovida pelo poder instituído é uma forma de invasão aos domínios dos "povos colonizados, dos povos indígenas, dos tra

balhadores subalternos das lavouras ou das fábricas". " Uma invasão cultural, simbólica, ideológica. Uma invasão forçada de um corpus de idéias sobre outros; alguma coisa como uma violência simbólica, de que falaria Bourdieu". (Brandão, 1985 , p.33)

Ainda nesta linha de raciocínio Brandão afirma que:

" o ensino gratuito da escola pública, no interior de sistemas de educação de sociedades regidas pela desigualdade , menos por suas deficiências do que por suas atribuições políticas e sociais , diferencia a distribuição do saber escolar e as condições de acesso e permanência na escola. Consequentemente, ao mesmo tempo em que a todos atribui algum conhecimento, ao fazê-lo persistentemente de modo desigual, compromete-se com um processo de reprodução da própria desigualdade de participação das pessoas nas relações de trabalho, de poder e de criação da cultura". (Brandão, 1986 (2), p.23)

Esta análise de Brandão está embasada em Roger Establet e Christian Baudelot que fizeram a análise do sistema de ensino francês denunciando que o funcionamento da escola primária desvenda a divisão da escola em duas redes de escolarização. Eles mostram que o funcionamento do aparelho escolar abrange dois aspectos principais. O primeiro aspecto é a repartição dos indivíduos em dois polos opostos, tal qual acontece na sociedade. O segundo, que a função política e ideológica da escola é a inculcação da ideologia burguesa.

É a divisão da sociedade em classes que determina a estrutura do aparelho escolar. Ele contribui para a réprodução da força de trabalho, através da transmissão de saberes e normas de condutas.

Para Boudelot e Establet, todas as práticas de senvolvidas no interior da escola, são práticas de inculcação ideológica. Consequentemente, os saberes que são transmitidos pela escola conduzem regras de dominação.

Em geral, a repartição material das práticas escolares e das práticas produtivas são os efeitos da divisão do trabalho intelectual, divisão, portanto, entre a teoria e a prática, tal como ocorre com o saber na sociedade burguesa.

O aparelho escolar contribui para a reprodução das relações sociais de produção na medida em que colabora para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, concorrendo assim, para a reprodução das relações capitalistas. Desta forma a escola contribui para reproduzir materialmente a divisão da sociedade em classes e impor as condições ideológicas das relações de dominação e de submissão entre as duas classes antagônicas, tal qual ocorre na luta de classes capitalista.

O aparelho escolar ocupa um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, pois ele é, de todos os aparelhos ideológicos⁽²⁾, aquele que inculca a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho.

O funcionamento da escola além de reproduzir maciçamente a força de trabalho operária, reforça de maneira eficaz para a proletarianização do trabalhador assalariado.

Se a escola transmite um saber que é só " aparência de saber", tendo em vista que é produzido pela classe dominante, esse saber não convém às camadas populares. O saber que lhes convém é o saber popular, o saber produzido nas

(2) A idéia de aparelho ideológico do Estado tal qual foi utilizada por Roger Establet e Christian Boudelot foi concebida por Louis Althusser. Ela será discutida no último capítulo quando da discussão das relações que se processam entre o Estado e a educação.

suas experiências de vida , isento da ideologia dominante.

Se a escola divide tal qual a sociedade, e além de dividir coloca os indivíduos nos seus devidos lugares, se gundo os interesses de quem detém o poder, esta escola, para quem fez a opção pela classe dominada, não é a escola que convém ao dominado. A escola que convém ao dominado é aquele que além de garantir " a tomada de consciência da função e da posição que as classes subalternas detém na sociedade ca pitalista", deveria também criar condições para a "sistematização e divulgação de um novo saber - um saber que emane des sas mesmas classes". (Sílvia, 1980 (2), p.55/56)

Se a educação reproduz a ideologia burguesa e a escola a divisão da sociedade em classes, essa educação e essa escola não convém ao dominado. A educação que lhe con vém é aquela capaz de favorecer a tomada de consciência do dominado de sua condição de explorado, é a educação capaz de produzir a contra-ideologia necessária para a conquista da "libertação dos oprimidos".

3. Educação Popular e Autonomia das Camadas Populares

Conhecidos os percalços que definem a educação e a escola como reprodutoras da ideologia dominante e das relações de produção capitalistas, pode-se afirmar que os au tonomistas vão além da crítica à educação e à escola, supe rando portanto os reprodutivistas.

Os autonomistas vão além, porque têm uma pro posta de educação para as camadas populares que se supõe i senta da dominação. Esta educação é a chamada Educação Popu lar.

Wanderley entende por educação popular " aquela que é produzida pelas classes populares ou para as clas ses populares, em função de seus interesses de classe".

A educação produzida pelas classes populares é a educação que pressupõe a participação integral e especíi

fica dos grupos populares, é a educação produzida e sistema
tizada fora do âmbito da educação institucionalizada oficial
mente, ou seja, é a "educação que os grupos populares propor
cionam a si próprios, como uma classe social e através de su
as instituições legítimas de classe". (Wanderley, 1980, p.64)

Educação para as classes populares é "aquela
que é o resultado do trabalho de agentes externos a essas clas
ses mas que têm por objetivo educá-las" (Wanderley, 1980, p.64)

Wanderley caracteriza a educação popular da se
guinte maneira:

" . é uma educação de classe - exige
consciência dos interesses das classes
populares;

. é história-depende do avanço das
forças produtivas;

. é política- se conjuga com outras
dimensões da luta global das classes
populares;

. é transformadora e libertadora- lu
ta por mudanças qualitativas e refor
mas estruturais (reformas não-reformis
tas);

. é democrática-antiautoritária, an
timassificadora, antielitista;

. relaciona a educação com o traba
lho;

. objetiva a realização de um poder
popular". (Wanderley, 1984, p.105)

Uma vez que a educação popular deve partir dos
interesses específicos das classes dominadas, Sílvia Manfredi
propõe que a mesma seja uma prática educativa autônoma e inde
pendente do ponto de vista ideológico.

" uma prática educativa que pretende
ser veículo de contra ideologia deve
ria caracterizar-se por ser uma práti

ca independente e autônoma do ponto de vista ideológico. Como diria Gramsci , deveria ter 'metas e limite de classe'.

A independência e a autonomia ideológica deveriam expressar em essência uma prática educativa que embora respeitando e tomando como ponto de partida os interesses específicos e por vezes imediatos dos diferentes grupos que compõem as classes subalternas, tenha por objetivos levá-las a perceberem os seus interesses mais gerais e históricos e possibilitar o depuramento da ideologia subalterna, exorcizando-a dos elementos estranhos que permeiam e que pertencem à ideologia dominante".

(Manfredi, 1980(2), p.55)

Para ser autônoma e independente a educação deve estar a cargo de organizações geridas pelas próprias classes subalternas.

" Aqui estaria, então, uma outra dimensão importante vinculada ao aspecto da autonomia, qual seja, a necessidade de as próprias organizações populares fomentarem, organizarem e propiciarem para si formas novas de educação. popular. Práticas de educação articuladas com suas lutas específicas e promovidas pelos seus próprios intelectuais 'orgânicos' ". (Manfredi, 1980 (2) , p.56)

Reafirmando o posicionamento de Sílvia Manfredi, Garcia entende que uma proposta de educação popular que pretenda reforçar o poder popular deve estar a cargo das camadas populares para que elas possam definir seus interesses. Para ela, o fundamental desta proposta é a "autonomia popular no fazer e no dizer". (Manfredi, 1980(2), p.91/92)

A autonomia no fazer e no dizer pressupõe que as camadas populares criem o seu espaço educativo onde o saber popular possa se expressar para o fortalecimento de seu poder.

Nas palavras de Beatriz Costa a educação popular:

" É um lugar - entre muitos lugares - da vida das camadas populares, onde elas efetivamente exercem um outro tipo de poder. Qual poder? O poder de criar e desenvolver entre si, relações não - dominadoras; o poder de agir na prática de EP de acordo com seus interesses e a partir de decisões tomadas por elas mesmas; o poder de fazer valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, apreender e explicar a vida social: o trabalho, as relações patrão-empregado, a família, a religião, o governo, as relações entre os trabalhadores, a escola, o sindicato, o partido, outras formas de organização, o universo, a técnica, a história, a amizade, a arte, as suas próprias lutas, e muitas outras coisas; enfim, o poder de questionar e aprofundar, em conjunto, as suas próprias teorias, e de criar e desenvolver um tipo de poder que reforça a capacidade de transformar o sistema " .
(Costa, 1982, p.23)

É neste sentido que Beatriz Costa entende ser o conhecimento a obra prima da educação popular. Sendo as camadas populares o "sujeito determinante do processo de transformação social, a teoria (ou o conhecimento) determinante nesse processo é a teoria elaborada pelas próprias camadas populares". Essa teoria deve expressar os acontecimentos da

33

vida social da forma como é apreendida pelas próprias camadas populares.

Para os Autonomistas, há de um lado a ideologia dominante-opressora e mistificadora da realidade e de outro a ideologia dominada que se produz como resultado das relações que o dominado tem com a vida, com o trabalho, com o cotidiano.

A ideologia do dominado traduzida pela sua visão de mundo é a sua maneira de ver e perceber a realidade. É o espaço de resistência das classes populares contra a exploração e a opressão. Seu grande mérito é o fato de ter nascido diretamente da experiência, ou seja, de ter nascido espontaneamente da vivência com o mundo. Esta é em síntese a contra-ideologia que Sílvia Manfredi reivindica para as camadas populares se livrarem da ideologia dominante.

Transplantando este ponto de vista para o âmbito da escola, que é o paradigma da ideologia burguesa, na visão autonomista fica evidente que este não é o lugar adequado para a classe que quer se libertar.

Entende-se, usando a crítica que Snyders faz a Baudelot e Establet, que existe sim a ideologia proletária, mas nos termos referidos, estes teóricos e os próprios Autonomistas mascaram e desfiguram esta verdade, porque estão embasados em postulados inaceitáveis.

Não é possível aceitar o ponto de vista que assegura "a ideologia dominante, e em particular a cultura inculcada na escola, como unicamente opressiva e mentirosa. (Snyders, 1977, p.330). Entender a escola como espaço restrito de transmissão da ideologia burguesa é negar ao mesmo tempo qualquer relação que o conhecimento ensinado na escola possa ter com o real e a "presença das forças progressistas dentro da escola".

" não há luta de classes na escola de Baudelot-Establet, porque as forças

progressistas não dispõem aí de nenhum ponto de apoio a que se agarrar, uma vez que toda a escolaridade é apresentada como mistificação burguesa. E não há porque nenhum dos dois adversários perceberem a contradição suscita pela presença do outro". (Snyders, 1977, p. 330)

É inaceitável também que a ideologia dominada seja posta "como uma espécie de dado imediato, já completo não precisa de lutar para se conquistara si mesma e se constituir, trata-se simplesmente dela se defender contra as usurpações da ideologia dominante".

Assim, sem travar um combate com a ideologia dominante, a ideologia dominada se restringe às suas próprias práticas mascarando mais uma vez a luta de classes.

Também é inaceitável considerar " a cultura proletária como possuidora da mesma consistência, do mesmo grau de existência que a cultura burguesa; e se a escola escolheu a cultura burguesa, foi por motivos unicamente políticos". (Snyders, 1977, p.340)

" Agir como se as diferentes culturas das diferentes classes sociais pudessem ser postas em pé de igualdade é fechar os olhos às desvantagens e às dificuldades que marcam o proletariado e os seus filhos; é negar a exploração e suas consequências; é uma vez mais negar e tornar inútil a luta de classes". (Snyders, 1977, p.341)

As análises reprodutivistas, bem como os Autonomistas definem uma tendência pedagógica que se coloca no nível da repressão da escola e do saber, tendo em vista que a escola reproduz as relações sociais e o saber transmitido por ela é só aparência de saber, já que é a própria ideologia do

minante.

A escola originária do modo de produção capitalista reflete no seu interior as condições suscitadas pela luta de classes e do mesmo modo que reforça a manutenção da ordem vigente contribui também para a sua destruição.

O que os Autonomistas não percebem na sua análise é que a escola, na concepção dominante, se constitui em perigo para a manutenção da ordem vigente, porque ela representa o acesso da classe dominada ao saber que só a classe dominante efetivamente possui. Ao mesmo tempo em que esta classe deve se apoiar no saber produzido socialmente e, enquanto tal, é patrimônio cultural da humanidade, deve também questionar a ideologia burguesa e desmistificá-la. À escola cabe cumprir o papel de transmissora deste saber desmascarando-o na quilo que o torna veículo de dominação.

CAPÍTULO III

O ENFOQUE AUTONOMISTA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1. Enfoque Autonomista e movimentos populares

Os programas alternativos de educação de adultos institucionalizados no Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60 foram decisivos para o delineamento do Enfoque Autonomista.

Além da efervescência econômica, política e ideológica, propiciados pelo momento, retrataram uma grande preocupação social pela questão pedagógica evidenciando o caráter coletivo, social e por isso mesmo político da educação.

A ênfase dada pelos Autonomistas, nas suas formulações teóricas, a esse momento histórico, dá margem para que se direcione o nascedouro da versão autonomista da Educação Popular às propostas alternativas de educação de adultos dos anos 50/60, embora não se possa deixar de lado a influência dos programas de Educação Fundamental produzidos pela UNESCO, para a América Latina, em 1949.

Carlos Rodrigues Brandão deixa clara esta indicação, quando discute no seu texto "Da educação fundamental ao fundamental da educação" os rumos tomados pela Educação Popular.

" No Brasil os programas diferenciam-se em dois sentidos:

19) Ao longo da própria evolução de um mesmo tipo original, como é o caso da Educação Fundamental, proposta e patrocinada pela UNESCO;

20) Através da combinação de duas ou mais de duas formas originais, de que se obtém um programa adaptado, como é o caso da Educação de Base de vínculo cristão. (Brandão, 1980.(1), p.10)

A relevância dos movimentos alternativos de educação de adultos ao Enfoque Autonomista e do momento histórico que os propiciou, é possível de ser observada nos trabalhos de Luís Eduardo Wanderley, Aida Bezerra e Carlos Rodrigues Brandão.

Wanderley situa o momento com o testemunho de quem viu nascer os movimentos populares.

" Um pequeno grupo de minha geração viveu o fascínio histórico da elaboração de um projeto global alternativo de mudança social para o Brasil, dando os primeiros passos para tentar concretizá-lo. Trabalhando com paixão, doando-se integralmente, adiando gratificações próprias da juventude em função dos objetivos traçados, ousamos construir um mundo novo. Participamos do processo de irrupção das classes emergentes e das vitórias e derrotas que cercaram a consolidação do movimento popular. Acreditamos na utopia concreta da edificação de uma sociedade mais justa e humana, que superasse o capitalismo e fosse além dos Impasses do so

cialismo. Com muito idealismo e ilu
são não soubemos ler na conjuntura as
 tendências estruturais em movimento,
 nem avaliar em toda a sua profundida
 de a complexidade do real numa época
 de intensa mobilização política, de
 "acentuação" da crise sócio-econômico
 -ideológica. Com muito voluntarismo,
 imaginávamos que já tínhamos a Histó
ria em nossas mãos, ignorando a corre
lação de forças existentes.

Caudatários das ambiguidades típi
cas da pequena burguesia a que a maio
ria pertencia, bem poucas vezes com
preendemos em profundidade as aspirã
ções e os interesses concretos das
 classes populares. (Wanderley, 1984, p.12)

Aida Bezerra, na tentativa de recapitu
lar o caminho percorrido pela Educação Popular no Brasil, res
gata dos programas alternativos de educação de adultos dos
 anos 50/60 as fórmulas atuais de Educação Popular.

" Parece importante recuperar, pelo me
nos em parte, a significação pedagógi
ca e política das várias formas e fôr
mulas que foram surgindo e que, de al
guma maneira, encontramos reeditadas
 hoje nas nossas experiências de traba
lho. É de supor que nós, os atuais a
gentes da educação popular, mesmo não
 respondendo pela invenção dessas vá
rias formas de encaminhamento das ati
vidades educativas, tenhamos certa
 curiosidade por investigar o que é
 que estamos a produzir ou a reprodu
zir como prática social com os instru
mentos herdados historicamente. Desta
 vez vamos nos deter sobre talvez, o

mais denso período histórico da educação popular no país. Estamos nos referindo especificamente ao período que vai aproximadamente de 1959 a 1964". (Bezerra, 1980, p.16)

Brândão, com sua vasta produção sobre o tema Educação Popular, é incansável em referências ao MEB (movimento de educação de base) e ao Sistema Paulo Freire de Educação, dois movimentos de singular importância para o Enfoque Autonomista.

" A teoria de uma educação popular fundada sobre estes termos é a que aparece de forma mais sistematizada na Educação Popular de Paulo Freire. Talvez não tenha havido até hoje, uma forma popular de educação tão insistentemente estabelecida como a do Sistema Paulo Freire. De um modo muito rudimentar, é possível dizer que tanto ele quanto o MEB procuraram transformar uma educação fundamental para o povo (os valores políticos dos grupos externos retraduzidos na linguagem de ajuda ao povo) em uma educação do povo (os valores culturais dos grupos populares retraduzidos através da educação levada a eles) Esta seria a descoberta do que é fundamental na educação popular." (Brândão, 1980 (1), p.25) (1)

2. Legado de Paulo Freire

Paulo Freire e sua efetiva participação nos movimentos alternativos de educação de adultos e o MEB

(1) Este texto pode ser encontrado, com alterações no livro Pensar e Prática - Brandão 1984.

63

Movimento de Educação de Base foram de fundamental importância para o delineamento do Enfoque Autonomista.

Do MEB-Movimento de Educação de Base que se propunha concretizar a alfabetização de adultos integrada a conscientização, os Autonomistas herdaram a proposta de organização do Movimento e a sua filosofia.

De Freire os Autonomistas herdaram não só a ênfase de sua proposta na Educação de Adultos, como também o compromisso com a "libertação dos oprimidos" e o questionamento à educação institucionalizada.

Em vista disso considera-se necessário um ligeiro apanhado das idéias de Paulo Freire sem, no entanto, pretender fazer análise das mesmas, uma vez que, Vanilda Paiva e Celso Rui Beisiegel dentre outros, já desenvolveram estudos significativos para o entendimento de sua concepção teórica e de sua prática educativa.

Segundo Vanilda Paiva, não é possível a compreensão da elaboração pedagógica de Paulo Freire sem o devido entendimento da produção intelectual brasileira dos anos 50, que buscava impulsionar o desenvolvimento nacional para tirar o país do atraso cultural, social, político e econômico em que estava submetido.

Coube aos intelectuais do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros)⁽²⁾ a proclamação do Nacionalismo como a ideologia norteadora do desenvolvimento do governo de Juscelino Kubitschek. Estes intelectuais tinham como pressuposto teórico de sua ideologia uma peculiar concepção das relações de classe no interior da formação social

(2) "Propunha-se o ISEB - conforme estabelecia seus estatutos- a construir ou lançar as bases de um 'pensamento brasileiro' (autêntico ou não alienado) através de um projeto teórico-ideológico de natureza totalizante onde confluíam disciplinas diversas. Sociologia, História, Política, Economia e Filosofia." in: Caio Navarro de Toledo-Iseb-Fábrica de Ideologias. SP, Ática, 1978.p.17)

brasileira no período pós-30, e uma especial definição de alienação, em função de seus objetivos nacionalistas. Peculiar concepção das relações de classes porque pretenderam anular o conflito de classes determinado pelo processo de produção, ao conclamarem a aliança de classes para a promoção da unidade e desenvolvimento nacionais; especial definição de alienação, porque abandonaram o conceito de modo de produção ao qual a teoria clássica de alienação está ligada. (Tolledo, 1978).

Freire desenvolveu sua prática educativa e sua produção teórica no contexto do nacional-desenvolvimentismo mas também recebeu influências do pensamento personalista e existencialista cristão além das idéias de Karl Mannheim, Zevedei Barbu e outros, caracterizando sua produção intelectual de um singular ecletismo teórico.⁽³⁾

Para Freire, o homem é basicamente um criador de cultura capaz de interferir nas suas circunstâncias e transcender os condicionamentos naturais e culturais de sua existência.

" As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade

(3) A este respeito ver PAIVA, 1980.

dé; que o faz ser o ente de relações que é. (p.39)"(Freire, 1976, p.39)

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele denominando o seu mundo. Vai do minando a realidade. Vai humanizan do-a . Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor." (Freire, 1976, p.43)

É neste tipo de relação do homem com o mundo - a realidade - que se assenta toda a sua proposta de educação conscientizadora. Freire via no homem consciente de sua situação de oprimido, a chave da sua libertação, e no exercício democrático da prática educativa, as ferramentas ne^{ce}ssárias para a democratização da sociedade. Em função dis^{so}, propos um método de alfabetização em cuja prática fosse pos^{sí}vel evidenciar o diálogo entre professores e alunos e em cujo conteúdo estivessem contidos dados da realidade do aluno (a dulto analfabeto) capazes de fundamentar a sua conscientiza^{ção} de oprimido possibilitando-lhe sair do plano de aliena^{ção} para o plano da conscientização. Esse diálogo viria revo^{luc}ionar as formas de educação autoritárias, opressoras e alienantes, pautadas na transmissão de conteúdos prontos e acabados , dissociados do cotidiano dos alunos, tão veemente^{mente} questionados por Freire e por ele denominados de educa^{ção} bancária.

" A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memo^{riza}ção mecânica do conteúdo narra^{do}. Mais ainda, a narração os trans^{forma} em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os reci^{pi}entes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto me

lhores educadores serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e retêm. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los". (Freire, 1977 p.66)

As relações professor-aluno eram vistas por Freire como relações de dominação que reproduzem, no âmbito da escola, as relações de força da sociedade, ou seja, o professor (opressor) exerce seu poder, sua força e seu domínio sobre os alunos (oprimidos), que aceitam indefesos, a autoridade do professor e os conteúdos dissociados de significado.

É a partir desta analogia das relações pedagógicas com as relações que se travam noutro nível da vida social que Freire fundamenta suas críticas à escola, tanto em termos institucionais, quanto em termos de proposta pedagógica.

No plano institucional a descaracterização da escola delinea-se a partir da mudança de nomenclatura criada por Freire para distinguir 'radicalmente' sua proposta, de tudo o que existia no 'jargão' da educação.

" Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa,

contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de Debates. Em lugar de aulas discursivas, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos 'pontos' e de programas alienados, a programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidade de aprendizagem". (Freire, 1976, p.103)

No plano pedagógico, a proposta de Freire de substituir a relação autoritária do educador sobre o educando, por uma relação onde ambos pudessem aprender juntos, acena para o não-diretívismo na prática educativa. Esse aprender juntos, pressupunha a conciliação dos conflitos entre professor-aluno, a negação da autoridade do professor (opressor) que sabe, portanto, domina, sobre dóceis receptores ignorantes-alunos (oprimidos) e finalmente a superação da contradição opressor-oprimido na concepção libertadora da educação.

Uma vez que as preocupações teóricas de Freire estavam dirigidas principalmente para a "educação de adultos analfabetos", era necessário a modificação imediata dos conteúdos do ensino a eles dirigidos, no sentido de possibilitar-lhes uma visão crítica da sua própria realidade.

"E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da na

tureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições 'doadas'. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita a da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto."(Freire , 1976, p.108/109)

A prioridade dada por Paulo Freire à educação de adultos deveu-se a dois condicionantes: o alto grau de analfabetismo reinante no país, que as autoridades constituídas já vinham se preocupando com a questão promovendo várias campanhas de alfabetização em massa, principalmente após os incentivos da UNESCO que entendia a questão do analfabetismo como um problema de ordem social; e a própria política nacional desenvolvimentista do governo JK, que via no desenvolvimento educacional, incluindo-se aí a educação das massas analfabetas, a pré-condição para o desenvolvimento econômico e conseqüentemente para mudanças efetivas na sociedade brasileira.

Mas foram as experiências vivenciadas no MCP-Movimento de Cultura Popular do Recife que indicaram a Freire o caminho da viabilidade de uma educação capaz de dar ao povo as ferramentas necessárias à sua libertação e consequentemente para a criação do seu método de alfabetização. A idéia central que norteava o Movimento de Cultura Popular era a dos "centros de cultura" que consistiam em agrupar indivíduos em atividades práticas comuns às necessidades e ou objetivos de cada grupo. Assim formavam-se grupos de costura, grupos de leitura, grupos de educação de filhos etc., que constituíam-se em necessidades educativas denominadas clubes. Nestes clubes os grupos não só trocavam experiências, como também faziam o exercício do auto-governo. Cabe a Freire a responsabilidade do projeto de educação do MCP que além dos clubes, também criou escolas e programas de alfabetização pelo rádio.

" O envolvimento do educador nessas atividades teria sido 'decisivo' na elaboração do seu método de alfabetização de adultos por várias razões. É bem verdade que Paulo Freire vinha há muitos anos trabalhando com adultos, em programas de educação. Mas o MCP o levava a voltar-se para os desafios específicos da alfabetização. Tudo aquilo que vinha sendo amadurecido em suas experiências e reflexões sobre a educação em geral devia agora encontrar expressões objetivas no processo de alfabetização. E havia ainda uma outra razão relevante para o empenho do educador em chegar à formalização do método. Os integrantes do Movimento haviam concluído que era necessário elaborar o Livro de leitura para adultos e Paulo Freire não chegava a convencer-se da possibilidade de superar, neste livro de leituras ou, por que não dizer, nesta cartilha, as ob

jeções que ele mesmo vinha levantando contra os livros de leitura e contra as cartilhas em geral. Mas, estas objeções ou mesmo a inconformidade diante da utilização de uma cartilha no Movimento de Cultura Popular somente poderiam produzir consequências as práticas quando fossem acompanhadas de uma proposta alternativa superior. E esta alternativa seria logo em seguida apresentada sob a forma de um método de alfabetização que dispensava a cartilha. (Beisiegel, 1982, p.124)

O método de alfabetização de adultos idealizado por Freire se propunha a romper com os mecanismos de alfabetização já existentes, de decoração do abecedário. Deveria ser um método em que o alfabetizando é que seria o sujeito de sua própria alfabetização. Este método constituiu-se nas seguintes fases: (Freire, 1980, p.43/44)

1ª fase: Descoberta do universo vocabular - onde buscava-se identificar a linguagem específica do grupo tanto a nível profissional quanto a nível de vivência familiar e grupal.

"Esta fase dá resultados muito enriquecedores para a equipe de educadores, não somente pelas relações que estabelecem, como pelo conteúdo, frequentemente insuspeitável, da linguagem popular. Os contatos revelam ansiedade, frustração, desconfiança, e também esperança, força, participação".

2ª fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular.

"Esta seleção deve ser submetida aos seguintes critérios:

- a) O da riqueza silábica;
- b) O das dificuldades fonéticas - As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente;
- c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, político, ..."

3ª fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha.

"Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura - conduzirá os grupos a "conscientizar-se" para alfabetizar-se.

Estas são as situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais. Entre estas perspectivas se situam as palavras geradoras, ordenadas conforme o grau de suas dificuldades fonéticas.

Uma palavra geradora pode englobar a situação completa a um dos elementos da situação".

4ª fase: " A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa".

5ª fase: " Consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas cor

respondentes às palavras geradoras.

Uma vez elaborado o material, em forma de dispositivos ou cartazes, constituí das as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização". (Freire, 1980, p.43/44)

O método foi trabalhado de modo abrangente primeiramente no Nordeste brasileiro, mais especificamente nas cidades de Angicos e Mossoró no Rio Grande do Norte e João Pessoa na Paraíba, com o surpreendente resultado de alfabetizar em 45 dias. Posteriormente, já consagrado pela opinião pública, o método foi levado para o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, quando o Governo Federal decidiu aplicá-lo em todo o território nacional.

Freire deixou uma inquestionável contribuição ao Enfoque Autonomista tanto a nível de questionamento à escola quanto de suas posições referente à necessidade de libertação do homem, e, principalmente a sua tendência de perceber a educação no âmbito da educação de adultos.

3. Enfoque Autonomista e Educação de Base

Além das contribuições de Freire, as atividades de Educação de Base também tiveram um significado importante para o delineamento do Enfoque Autonomista.

" A educação de base foi entendida , inicialmente, como uma educação que pudesse conduzir pessoas à aquisição de conhecimentos básicos (fundamentais e primários) para um aproveitamento mais eficaz das condições de vida. Depois, ela passou a ser interpretada como uma educação que conduziu pessoas e comunidades a: a) to

marem consciência das dimensões natu
rais e históricas e da dignidade es
sencial do ser humano e do seu destí
no; b) estabeleceram formas de mobili
zação popular que produzissem ações
de mudança estrutural da sociedade ca
pazes de estabelecerem as bases soci
ais da afirmação e da realização e
dignidade da pessoa humana".(Brandão,
1980, p.22)

Wanderley não só concorda com Brandão na
explicitação do significado de Educação de Base como reafir
ma a gênese do Enfoque Autonomista da Educação nos movimen
tos alternativos de educação de adultos dos anos 50/60.

" A Educação de Base implementada e
executada pelo MEB, no período análi
sado, concordando com a proposição de
Brandão no texto citado, foi, conjun
tamente com o sistema Paulo Freire, a
que mais se aproximou da conscientiza
ção de educação popular que tentei ex
plicitar".(Wanderley, 1984, p11)

Tanto Wanderley como Brandão explicitam
em suas produções teóricas a decisiva influência de Paulo
Freire e do MEB em suas concepções de educação. Talvez seja
importante enfatizar, portanto, que o que distingue os movi
mentos de educação dos anos 50/60, da educação que se dá den
tro das instituições formais de ensino - as escolas - é se
rem movimentos educativos datados, ou seja, é serem movimen
tos inseridos num determinado momento histórico, cujo contéu
do ideológico conclama às pessoas envolvidas no processo, a
assumirem um papel politicamente definido na sociedade, ou
seja, a buscarem alternativas para efetivas mudanças na so
ci
edade.

Outro aspecto particular que as ativida
des Educação de Base e Educação de Adultos encerram no con

texto da educação brasileira é serem iniciativas com efetiva participação da sociedade (estudantes, intelectuais e artistas) e um conjunto de propostas educativas que buscavam atingir os excluídos da educação formal, ou seja, da escola.

" O objetivo era atingir as coletividades (bairros, comunidades) através, portanto, de mediações com ampla capacidade de mobilização (praças de cultura, teatro de rua, etc.). Na verdade, isso era novo em relação às propostas educativas anteriores, que se preocupavam com o aperfeiçoamento da personalidade(o indivíduo) ou com a formação dos líderes dentro dessa mesma perspectiva. Agora não havia um todo, um coletivo que precisava ser considerado (os problemas que se colocavam eram globais).Enfim, concernia a todos aqueles que não tiveram acesso à escola, todos os que tinham oportunidades de exprimir sua cultura, todos os que pela sua condição não tinham o uso da mínima parcela de poder, etc, urgia que todos fossem envolvidos. Então: campanha de alfabetização para todos, educação de base para todos, cultura para todos". (Bezerra , 1980, p.30)

Mas o que está no cerne destes movimentos de educação é o analfabeto e a necessidade de educá-lo, de torná-lo eleitor. As atividades de educação de Base e Educação de Adultos foram, além da mobilização política que as condições sociais, políticas e econômicas propiciavam, um grande esforço pedagógico da sociedade civil, de retirar do contexto social brasileiro o status de sociedade analfabeta.

A ênfase dada pelos Autonomistas a estas atividades e a maneira como formulam sua proposta de Educação

Populár também se voltam para a população adulta analfabeta. Brandão explicita bem esta visão no seguinte texto já citado sobre as alternativas da educação popular.:

"Falo da educação que os grupos populares se proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições formais ou informais legítimas de classe. É uma forma de educação menos 'oficial' e menos enquadrada nos programas do tipo professor-e-aluno. É, por exemplo, a educação que um operário recebe fora da fábrica e fora da escola, dentro de seu sindicato, que ele recebe de sua agência de classe e através de sua participação pessoal em processos e momentos de trabalho de classes.(...)

Esta talvez, seja, sob certos aspectos, uma forma de educação de 'jovens e adultos' colocados à margem da educação oficial, mais antiga e mais contínua. É também uma forma legítima, praticada dentro de tipos de instituições permitidas, inclusive, pelo poder de estado." (Brandão, 1980 (1), p.30) (4)

(4) Esta citação do texto de Brandão intitulado Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação é referida por alguns autonomistas quando discutem o significado da Educação Popular. E aqui neste trabalho é também citado mais de uma vez. Wanderley, por exemplo, o utiliza como epígrafe do capítulo quatro de seu livro Educar para transformar, intitulado Educação popular e educação de base, e o cita também no texto "Educação popular e processo de democratização" editado no livro: A questão política da educação popular. É curioso, porém, que em se tratando de uma espécie de síntese do significado da Educação Popular, o próprio Brandão ao reeditá-lo no livro: Pensar a Prática (p.61) o suprime do texto fazendo apenas uma nota de referência.

Retornando à discussão das referências autonomistas aos movimentos populares de 58/64, é importante salientar ainda que as mesmas parecem tentar resgatar uma práxis político-pedagógica de um movimento singular (nacionalismo-desenvolvimentista) para o âmbito de outro momento, também singular, mas diametralmente oposto (governo autoritário) com o agravante de, ao retirá-lo da amplitude em que se desenvolveram, inclusive com o patrocínio do poder público, para o âmbito das organizações específicas das camadas populares, os Autonomistas restringem a discussão da Educação Popular para o plano da educação de adultos dissociada, portanto, da discussão da escolarização na instituição escolar.

A ênfase dada pelos autonomistas à educação de adultos nos moldes dos movimentos educativos pré-64, reforçados pela crítica à escola, são tão contundentes que chega a parecer que o ideal para as camadas populares, em termos de escolarização, é permanecer analfabeta até a idade adulta para participar de um programa de Educação Popular.

Nos moldes desta perspectiva Vanilda Paiva questiona:

"... até que ponto a ênfase - dentro do terreno específico da educação popular deve ser dada à difusão e melhoria do ensino elementar comum ou à educação de adultos. Coloca-se ainda até que ponto pode ser eficaz uma política de educação de adultos extensiva quando o sistema elementar de ensino permanece precário, atuando como fonte de analfabetismo ou semi-analfabetismo, seja pela impossibilidade de atender a toda a população escolar, seja pela evasão ou pela má qualidade do ensino que permite a regressão da aprendizagem, reconduzindo o indivíduo ao analfabetismo". (Paiva, 1973 p.154)

Nesta linha de raciocínio, mas de maneira irônica Darcy Ribeiro afirma que existe uma maneira natural de resolver o problema do analfabetismo. A morte. Desde que, é claro, não se produzam mais analfabetos. Para ele basta "pegar, caçar (com o cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais produzir analfabetos" (Ribeiro, 1978).

Colocando à parte a ironia pode-se acrescentar ainda que quanto mais desenvolvido está o sistema educativo e particularmente o oficial, mais baixo é o analfabetismo juvenil e vice-versa.

Na verdade, não se pode desvincular a alfabetização da educação elementar e esta da responsabilidade do poder público, como querem os Autonomistas. É patente que o analfabetismo é uma defasagem da educação formal com sua expansão deficiente que cria tanto a marginalidade educacional como as formas paliativas de resolução do problema. A questão do analfabetismo não se resolve com a criação de programas de educação de adultos, simplesmente. O problema do analfabetismo se resolve com uma Política Educacional que promova oferta de matrícula na educação fundamental, que atinja a totalidade da população, e uma Política Social capaz de favorecer à população condições dignas de emprego, saúde e habitação.

O Enfoque Autonomista, ao buscar nas propostas alternativas de educação de Base e Alfabetização de Adultos de Freire, a justificativa para a sua proposta educativa, encaminham sua proposta de Educação Popular para o âmbito da educação de adultos.

A ênfase dada à educação de adultos na proposta de educação popular deixa um perigoso vazio que dá margem à suposição de que a educação de adultos está além da democratização do acesso à educação escolar.

Para evitar este vazio é que Vanilda tem

uma interpretação de Educação Popular diferente da visão Au
tonomista.

Para ela, educação popular:

"... engloba toda a educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é or
ganizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de e
ducação formal destinado aos adul
tos e também à população em idade escolar". (Paiva, 1980, p.80)

CAPÍTULO IV

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO ENFOQUE AUTONOMISTA

A prática educativa que se desenvolve no interior da instituição escolar pressupõe alguns elementos básicos para a sua realização. Para que ela aconteça efetivamente, são necessários dois interlocutores principais que se relacionam o professor e o aluno. O fundamento desta relação que é uma relação pedagógica é a transmissão do conhecimento socialmente produzido.

São elementos principais da práxis da educação popular: O Saber Popular, o Agente e o Espaço além, é claro, das próprias Camadas Populares. Não se estaria fazendo grande esforço em tentar relacionar estes elementos respectivamente a conhecimento, professor, escola e alunos, constitutivos da educação escolar, tão veementemente questionada por Freire e também pelos autonomistas. Isto porque a educação institucionalizada segundo os autonomistas, classe dominada pela classe dominante, tem como elemento fundamental da sua prática, a transmissão de um saber pronto e acabado, identificado com a ideologia dominante.

" Numa perspectiva tradicional, de dominação, sempre se colocou em primeiro plano a transmissão de um saber pronto, enfim, do saber constituído. Ora, se pensamos numa educa

ção com roupagem nova, seria inadmissível que continuássemos a nos preocupar apenas com a pura transmissão de conhecimentos acabados e prontos, sem que os próprios agentes populares participem de sua construção." (Manfredi, 1980, p.56)

Esta educação com roupagem nova de que fala Sílvia Manfredi é a educação popular independente e autônoma, dissociada, portanto, da educação institucionalizada.

1. O Saber Popular

A reversão do modelo educativo baseado na transmissão de conhecimento, para uma prática voltada aos interesses das classes dominadas, pressupõe, do ponto de vista Autonomista, que os grupos populares participem da construção de um novo saber oriundo da vivência e das relações destes grupos entre si para a preservação da sua identidade.

" A identidade popular de que cada vez com mais frequência falam os educadores, quando lembram o projeto de transformação do povo de sujeito econômico em sujeito político, não é uma construção política-teórica de um estilo apenas mais crítico de uma comunidade de camponeses se reconhecer através dos seus símbolos de cultura. Mais a fundo, ela é a construção efetiva dos símbolos que acrescentam à cultura popular para fazê-la comunicar a conquista do poder de conviver significativamente com o compromisso, a participação e a liberdade. Mais do que uma forma cultu

ralmente renovada de pensar e de sa
ber, esta identidade - que é o fun
damento que às vezes se chama 'uma
nova cultura' e, às vezes, 'uma he
gemonia popular' - é uma combinação
de maneiras pessoais e coletivas de
viver novas experiências que só se
tornam politicamente essenciais quan
do foram, antes, efetiva e humana
mente realizadas.

Uma maneira semelhante de definir
a educação popular nos dias de hoje
ênfatiza o fato dela lidar direta
mente com a questão do saber social.
Qualquer que seja o seu setor espe
cial de aplicação da saúde comunitá
ria à religião, da cooperativa de
produção camponesa a um movimento
popular da periferia de uma cidade
ela opera direta e intencionalmente
como forma de saber e na esfera po
lítica da questão do saber.

Reunindo duas idéias freqüentes
aquí, seria possível dizer que no
âmbito amplo da cultura a educação
tem a ver com a dimensão do saber;
com projetos e processos sociais de
transferência, aquisição e reprodu
ção de tipos de saber. Do mesmo mo
do, no âmbito politicamente motiva
do da cultura popular, a educação
popular tem a ver com o saber popu
lar; com projetos e processos de
compromisso, direta ou indiretamen
te classistas, de transferência,
aquisição e reprodução de um saber
popular." (Brandão, 1986⁽²⁾p.83/84)

Esse saber popular seria fundamentalmen
te diferente do saber estabelecido socialmente que é domi

nante. Desta forma, na visão dos Autonomistas, existem dois saberes que se distinguem tanto a nível de legitimidade quanto a nível de elaboração. Estes saberes são: o dominante e o dominado. O saber dominante, também denominado por Brandão 'oficial', 'científico', 'erudito', 'civilizado', 'racional' é o saber reconhecido socialmente como verdadeiro e legítimo; ele é elaborado e difundido pela instituição escolar e está associado ao exercício do poder que as classes dominantes exercem sobre as classes dominadas. Em oposição a ele, há o saber dominado, ou saber popular, que apesar de conter o germe da transformação do sistema social vigente, não é reconhecido socialmente porque não tem espaço para se expressar; ele não é adquirido nem produzido pela escola; mas provém da vivência e experiências dos grupos populares entre si, é o saber espontâneo que brota das relações do homem com o mundo.

Verifique-se então, como os autonomistas discutem a questão da produção e da legitimidade do conhecimento das camadas populares. Antes, porém, é necessário clarificar como concebem o conhecimento.

Para Beatriz Costa,

..."o conhecimento é o modo como cada um aprende e explica todos os acontecimentos da vida: o trabalho, as classes sociais, as relações pessoais, os fenômenos da natureza, a família, os valores, as organizações de classe, o movimento dos astros no universo, a própria vida... todo mundo tem sua explicação - ou sua teoria - dos acontecimentos justamente porque todo mundo pensa e reflete sobre eles a partir de sua experiência." (Costa, 1982, p.14)

Desta forma as classes populares têm sua maneira própria de viver, perceber e explicar a realidade ;

têm, portanto, seu próprio saber e a maneira particular de produzi-lo.

Carlos Brandão elucida as peculiaridades da vivência social dos grupos populares na produção do saber:

..."as pessoas do povo movimentam sua vida social realizando um repertório vasto e completo de tipos de interações.

Enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores. Passam símbolos e significados que, conforme se configurem em cada caso e de acordo com o setor social ao qual se apliquem (a religião, a saúde, a educação-socialização, o trabalho produtivo, a vida familiar, a arte, etc.), constituem o que nós, de fora, classificamos como: crenças populares, cultura popular, ciência popular, religiosidade popular, folclore (como em Antonio Gramsci).

Este universo de saber e reprodução popular do saber tem uma qualidade que nem sempre é reconhecida pelos diferentes trabalhadores sociais: é a articulação. Ele possui, tanto na tribo indígena da amazônia brasileira, quanto entre os camponeses do sul do Chile e entre os operários da periferia da cidade do México, suas formas sociais, suas próprias estruturas e, é claro, suas regras de organização e justificação da vida social.

O saber compartilhado no seio das classes populares distribui-se por todos os setores de seus modos de vi

da. Distribui-se também - tal como no saber erudito - entre diferentes níveis que vão desde os conhecimentos técnicos e específicos da produção de bens (a agricultura, a pecuária, o artesanato e os ofícios populares) até a codificação das diferentes regiões simbólicas da vida comunitária; desde a codificação de regras de viver a família, o compadre, o grupo religioso, a equipe de trabalho, até o compartilhar significados de explicação cosmológica da origem e do sentido do mundo da vida e de suas condições concretas de existência. (Brandão, 1986⁽²⁾ p.167)

Assim, como afirma Beatriz Costa, as camadas populares tem sua maneira própria de produzir o saber:

" As camadas populares elaboram conhecimento e fazem teoria por um caminho diferente das outras camadas sociais - diferente inclusive das pessoas que, embora não pertencentes aos setores populares, se comprometem com a sua luta. São conhecimentos(ou teoria) que expressam as análises e os pontos de vista da classe que vive a experiência profunda de dominação e de luta contra ela."

(Costa, 1982, p.16)

Em seguida adverte:

" Não estamos querendo dizer com isso que as camadas populares têm resposta para todas as coisas, ou que elas possuem 'conhecimento global' da realidade. Ninguém - nem as camadas

populares, nem as pessoas de 'classe média' comprometidas com sua luta - - têm resposta para todas as coisas, ninguém possui o conhecimento global da sociedade." (Costa, 1982, p.16)

Ao estabelecerem que a produção e aquisição dos conhecimentos ocorrem na classe dominada, de maneira diferente que na classe dominante, os autonomistas estão concebendo o conhecimento através de duas visões simultâneas, uma visão Racionalista, quando tentam passar a idéia de que a classe dominante adquire o conhecimento através da realidade inteligível - "este é o conhecimento elaborado e adquirido na escola." E uma visão Empirista, ao defenderem a idéia de que o conhecimento popular, diferentemente do conhecimento dominante, advém da realidade sensível, ou seja, das impressões, percepções e experiências dos grupos populares.

Nas palavras de Beatriz Costa,

" O conhecimento popular sobre medicina, engenharia, agricultura, economia, etc. não é valorizado nem legitimado como conhecimento verdadeiro e útil. Por quê? Porque é adquirido por um outro caminho que não o da escola: pelo caminho do contato direto com as plantas e seus efeitos medicinais, com as máquinas e ferramentas, com a terra, com as formas de exploração do trabalho." (Costa, 1982, p.17)

O conhecimento não deve ser concebido nem como contemplação, nem como prática dissociada da reflexão. Marx colocou a práxis como fundamento do conhecimento ao refutar as idéias daqueles que colocavam a possibilidade do conhecimento, marginalizada da atividade prática do homem, daqueles que consideravam o conhecimento como mero produto da consciência do homem.

O conhecimento, produzido nas sociedades que antecederam ao capitalismo, é resultante também da divisão social do trabalho e da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Aí não havia a separação absoluta entre o trabalho produtivo e os meios de produção. O artesão além de executar seu trabalho era também o proprietário dos instrumentos da produção. Assim ele era simultaneamente proprietário e executor, portanto, dominava todas as etapas da produção sendo possuidor de um saber que ia além da mera execução de um trabalho. No modo capitalista de produção, uma separação radical entre os proprietários dos meios de produção e os não proprietários gerou uma forma de trabalho que separa o executor do trabalho do produto final de seu trabalho, separa o trabalhador dono de força de trabalho, dos meios de produção. Nesta separação entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho se dá também a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre a teoria e a prática.

Ser proprietário dos meios de produção permite o domínio da dimensão subjetiva-intelectual do trabalho, possibilitando também que o proprietário dos bens de produção se aproprie do saber produzido a partir da produção do trabalho.

" O modo capitalista de produção, ao criar as condições de aperfeiçoamento do saber que permite maior domínio da natureza e das relações entre os homens, e ao colocar esse conhecimento a serviço da acumulação do capital, desenvolve dentro de si próprio um dos germes de sua negação . Daí a necessidade de envidar esforços para que esse conhecimento que só é produzido na e pela relação entre o trabalho e o capital - seja apropriado apenas pela classe proprietária. E isso é possível porque esta última detém os instrumentos e pro

cessos de trabalho. Para que essa apropriação se efetue, uma expropriação a antecede, mas, uma vez realizado, torna-se possível apresentar o conhecimento como propriedade exclusiva do dominante, como entidade autônoma em face da prática material dos homens."(Mello, 1982,p.21)

O conhecimento se produz na relação das classes, nas forças antagônicas da classe proprietária e da classe trabalhadora. É evidente que a classe que detém os meios de produção e por isso mesmo detém o poder, exerce seu domínio sobre a classe dominada, evidenciando um tipo de poder que parece superior e que supera num determinado momento, o poder do dominado. O que existe aí, na verdade é um confronto de forças que é a própria relação de classes.

O conhecimento nasce da atividade prática do homem ou seja, das relações do homem com a natureza e dos homens entre si, mas para se estabelecer, enquanto patrimônio cultural da humanidade, precisa ser refletido e sistematizado.

Segundo Dermeval Saviani,

" Tudo aquilo que uma sociedade elabora, tudo aquilo que uma sociedade produz, ela retira dela mesma; e a fonte básica de existência dos homens é dupla: a natureza que fornece matéria-prima e o trabalho que elabora essa matéria-prima, gerando aqueles bens que não são dados diretamente pela natureza. Ora, o saber também deriva daí; o saber deriva dessa relação dos homens entre si; portanto, o saber deriva do trabalho. Então o saber deriva da prática; são aqueles que estão com a mão na massa que co

nhecem realmente a massa.(...)É daí, então, que é extraído o saber e é elaborado e formulado em nível erudito, passando a constituir a tradição cultural da humanidade. Mas na medida em que esse saber é assim elaborado, ele é apropriado por determinados grupos, pelas elites, que se investem não apenas como a proprietária do saber mas como a fonte do saber, e transformam a verdadeira fonte do saber em ausência de saber." (Saviani, 1981,p.67/68)

Se o saber se produz nas relações das classes antagônicas e se uma dessas classes detém o poder , porque é possuidora dos meios de produção, é certo que esta classe também detém o saber e, através dele exerce a sua dominação. É desta forma que o saber, fruto das relações de classes, mas apropriado pela classe dominante, aparece como produto e propriedade da mesma.

Ao se apropriar do saber, a classe dominante lança mão deste, de acordo com seus interesses, ou seja, na perspectiva da manutenção do poder que efetivamente detém. Assim é que o saber transmitido pela escola aparece dissimulado, porque advém da maneira como interessa à classe dominante que a realidade seja percebida.

A realidade, entretanto, não é definida pela consciência dos homens, mas sim o define. É na infra-estrutura da sociedade, na base das relações de produção que se assenta a base de todas as demais relações. "Os homens, ao produzirem as relações sociais, nas quais realizam a sua produção material, criam também, as idéias, as categorias, isto é, as expressões ideais, abstratas, dessas mesmas relações sociais". (Marx, 1979,p.91/92).

Na escola, como na sociedade, a base da autonomia que as idéias e o conhecimento parecem ter em re

50

lação à vida material, está na divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. (Mello, 1982, p.22). A própria divisão da sociedade em classes antagônicas possibilita uma certa autonomia de uma classe em relação à outra, mas esta autonomia é definida pela infra-estrutura da sociedade que em última instância é quem forma as idéias dos homens.

"Ao invés de revelar sua real natureza que é a de ser produto da atividade humana concreta, e por tanto de poder ser explicado por ela, o conhecimento se apresenta como a explicação da realidade física e social". (Mello, 1982, p.22).

Quando aparece desvinculado das relações sociais, o conhecimento se apresenta como legitimação da dominação. Nesta perspectiva ele deixa de ter um caráter transformador, para se tornar puramente ideológico.

Para analisar a questão da apropriação do saber também pela classe dominada Gramsci dá uma grande contribuição quando afirma que todos os homens são filósofos.

Ele chama à atenção para as peculiaridades deste fato "definindo os limites e as características desta filosofia espontânea peculiar a 'todo mundo'." (Gramsci, 1981, p.11)

Ela se constitui:

" 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos de terminados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por "folclore". (Gramsci, 1981, p.11)

Assim, todos são filósofos, mesmo que não tenham consciência disso. Em qualquer tipo de manifestação intelectual está sempre "contida uma determinada concepção do mundo", e, é através dela (da concepção do mundo) que se pertence a um determinado grupo.

" Pela própria concepção do mundo , pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa da qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria de gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crí

tica é a consciência daquilo que so
mos realmente, isto é, um 'conhece -
-te a ti mesmo' como produto do pro
cesso histórico até hoje desenvolvi
do, que deixou em ti uma infinidade
de traços recebidos sem benefício no
inventário. Deve-se fazer, inicial
mente, este inventário.

(Gramsci, 1981, p.12)

Com isso, Gramsci demonstra a necessida
de da classe desprivilegiada criticar sua própria visão de
mundo e se tornar participante consciente do processo de
transformação da sociedade. Demonstra também, que o saber
constituído precisa ser refletido, criticado e apropriado
por elas.

" Criar uma nova cultura não signi
fica apenas fazer individualmente des
cobertas 'originais', significa também,
e sobretudo, difundir criticamente
verdades já descobertas, 'socializá-
-las' por assim dizer; transformá -
-las, portanto, em base de ações vi
tais em elemento de coordenação de
ordem intelectual e moral."

(Gramsci, 1978, p.13/14)

2. O Agente da Educação Popular

A redefinição do papel do professor - mes
tre, na prática educativa da educação popular, é consequên
cia da maneira de reinterpretação do seu papel na educação
institucionalizada, tanto em termos políticos quanto em ter
mos pedagógicos.

Segundo Brandão,

"O ato de amor que o professor-sacer
dote aprende a repartir no seu trabau

lho da escola é um ato armado, porque o ensino do saber que manipula o poder delegado do nome daquele a quem serve, pode servir à opressão que o manipula, ao seu saber e aos seus alunos. O professor-funcionário serve ao poder de quem se serve do saber para manter o mundo como está e os homens como são, longe ainda de serem o que podem ser.(...)

A educação é uma prática política feita através do trabalho pedagógico que serve a quem controla políticamente o exercício profissional da pedagogia, e não a quem exerce a prática deste exercício, assim como também não a quem se beneficia dele, a não ser no limite dos termos em que o controle político sobre o trabalho pedagógico determina o teor e os usos de seu benefício."(Brandão, 1985, p.16)

Aida Bezerra tem outro exemplo de concepção do mestre e do papel que o mesmo desempenha na prática educativa institucionalizada.

" O mestre é uma instituição social a quem a sociedade conferiu todo saber e um poder correspondente para transmiti-lo. Seu exercício se dá no interior de um sistema solidamente montado. Começa com as crianças numa escola primária e segue-as até a aquisição dos graus de doutores (para os que têm meios para percorrer essa longa trajetória) nas Universidades.

Então é preciso reconhecer que o mestre é uma peça fundamental ao sistema para que a ordem seja mantida e o saber controlado nos limites conve

nientes. Não podemos esquecer que a sociedade autoritária foi a de ontem, e está aí, hoje, apesar de toda a maquiagem . As crianças que fomos continuam vivas e não é fácil anular a tendência a transferir a nossa necesidade de um modelo estável. E se, na educação popular, nós assumirmos o lugar do mestre, é quase impossível não reproduzir o que experimentamos e assimilamos, ou seja, a necessidade de garantir os limites convenientes da ordem e do saber.

(Aida Bezerra, 1982, p.13)

Assim, tendo em vista que o mestre de posse do saber e também do poder de transmití-lo, é uma peça fundamental na manutenção da ordem estabelecida, só resta entender com os autonomistas, a sua presença como indesejável, numa prática educativa que pretende efetivar a autonomia e a identidade dos grupos populares.

Mesmo defendendo que são as próprias camadras populares, as possuidoras das condições de definir e desenvolver a sua prática educativa, os autonomistas deixam claro a possibilidade de presença de pessoas que, embora não pertencendo às camadas populares, estão comprometidas com sua luta efetuando um trabalho direto com os grupos populares. Estas pessoas, geralmente "de classe média" são escolarizadas (médicos, professores, advogados, agrônomos, etc. , e "estão ligadas a uma instituição, em nome da qual exercem a sua atividade." (Garcia, 1982, p.56). Eles também podem ser elementos provenientes do próprio grupo. Sua função no processo educativo da educação popular é muito mais de participante do que de um guia.

" A presença de um agente, externo ou não numa atividade dita da educação popular é uma presença consequente: quer dizer, ela estabelece uma

relação qualquer que interfere no processo do grupo. Essa aproximação pode ajudar a dinamização de um determinado processo já existente, ou pode atrapalhar o andamento natural do grupo, ou as duas coisas. O que não consegue é ser neutra, indiferente. Isso significa que cada um dos lados - agente e grupo popular - se percebe em presença do outro.

A relação de superioridade com o grupo, qualquer que seja ela, compromete de antemão o desempenho do agente. Seja a relação de quem sabe mais com quem sabe menos, de quem é mais consciente com quem é menos consciente, de quem é mais líder com quem é mais massa, etc. Nesses casos, em geral, se o grupo não caminha na direção da expectativa do agente, a experiência é considerada tendente a um fracasso."(Bezerra,1982,p.13)

A interferência do Agente deve sempre ser colocada no sentido de ajudar aos grupos populares, por isso é necessário que os mesmos se libertem da sua superioridade de conhecimento e de capacidade de direção em nome da libertação dos oprimidos.

" Se a gente subordinar a nossa "Superioridade", tentar neutralizar a nossa vocação de condutores da experiência popular deixando a palavra e a vez para os que estão vivendo mais de perto o confronto, quem sabe, os termos da nossa contribuição ficariam mais claros porque passariam a ser explicitados por quem de direito.

O que quero dizer é que o fato

de se ter, mais ou menos, claro qual o lugar que ocupamos nesse determinado sistema social, e as implicações que daí decorrem, pode render um comportamento positivo e não uma determinação que imobilize a nossa ação em favor de uma outra estrutura social." (Bezerra, 1982, p.15)

Mesmo que a presença de alguém 'estranho' a um processo, interfira nele, porque esta presença é posicionada, não neutra, o agente, renunciando à sua postura de dirigente, poderá contribuir no processo pedagógico da educação popular. Assim, ao mesmo tempo em que procuram definir o papel do Agente da Educação Popular, os autonomistas se esforçam por explicar as contradições intrínsecas ao papel do mesmo que são: 1º pertencer a uma classe social diferente das camadas populares; 2º ter passado pela educação institucionalizada, portanto, ter incorporado a ideologia dominante; 3º ser Agente⁽¹⁾ e ter que renunciar ao papel de dirigente.

Pertencer a uma classe social diferente supõe que o agente assimilou, ao longo de sua escolarização, o conhecimento produzido pela classe dominante, repleto de ideologias e baseado no princípio da autoridade.

" A nosso ver, nossas teorias - nosso conhecimento - são o modo como explicamos os conhecimentos sociais e nos posicionamos frente a eles. Nossas teorias são indispensáveis para nossa prática. E para nós ("classe média" comprometida com a luta das camadas populares), as ciências elaboradas ao longo da história trazem uma ajuda insubstituível: sem elas, se

(1) De acordo com Aurélio Buarque de Holanda: Agente é aquele que age, que pratica uma ação, é o motor, o impulsionador de um processo.

ria muito difícil compreendermos e criticarmos a engrenagem da sociedade, conhecermos os avanços tecnológicos e discernirmos os aspectos em que eles ajudam a humanidade a viver melhor e os aspectos em que eles respondem apenas a interesses da classe dominante, etc. E é com o nosso conhecimento também que participamos das discussões das camadas populares na prática da EP.

Mas do nosso ponto de vista, esse conhecimento não nos autoriza a dizer o que as camadas populares devem ou não devem pensar, muito menos o que elas devem ou não devem fazer(...)

Assim sendo, consideramos que, para nós agentes, é fundamental assumirmos, antes de tudo, uma posição de crítica permanente a nós mesmos, ao nosso conhecimento e ao tipo de poder que exercemos na prática de EP." (Costa, 1982, p.24)

Este trecho, reflexão de Beatriz Costa, agente do processo educativo da educação popular, é elucidativo de que ao pertencer à classe social diferente, o agente traz uma bagagem de conhecimentos que não corresponde àquele das camadas populares. Entretanto a própria reflexão se contradiz quanto ao fato de as classes médias dominarem um determinado tipo de saber, mas não o revelarem às classes populares tendo em vista que estas é que deverão sozinhas buscar a sua compreensão do mundo. O trecho de Beatriz Costa é elucidativo da avareza com que o agente e mesmo os defensores da proposta, lidam com a transmissão do saber socialmente produzido. Ao invés de impulsionar o processo de conhecimento das camadas populares os agentes freiam este processo porque se negam a interferir para não assumir uma posição de poder. Ao invés de transmitir o saber, já com as

críticas que forem necessárias apra retirar o ranço da ideologia dominante, o agente faz a auto-crítica e auto-punição por não se reconhecer como pertencente às camadas populares.

Pertencer à outra classe social e dominar outro tipo de saber revela no agente o ar de superioridade que ele tenta não demonstrar, frente às camadas populares no seu trabalho educativo.

" A relação de superioridade com o grupo, qualquer que seja ele, compromete de antemão o desempenho do agente. Seja a relação de quem sabe mais com quem sabe menos, de quem é mais consciente com quem é menos consciente, de quem é mais líder com quem é mais massa, etc. Nesses casos, em geral, se o grupo não caminha na direção da expectativa do agente, a experiência é considerada um fracasso." (Bezerra, 1982, p.13)

Ter passado pela educação institucionalizada dá ao agente da educação popular um arsenal de saber e de poder nocivos ao trabalho, que poderá direcioná-lo no sentido de manter as relações vigentes garantindo a manutenção das desigualdades.

"... Melhor dito: se a gente subordinar a nossa 'superioridade', tentar neutralizar a nossa vocação de condutores da experiência popular, deixando a palavra e a vez para os que estão vivendo mais de perto o confronto, quem sabe, os termos da nossa contribuição ficariam mais claros porque passariam a ser explicitados por quem de direito.

O que quero dizer é que o fato de se ter, mais ou menos claro qual o

59

lugar que ocupamos nesse determinado sistema social, e as implicações que daí decorrem, pode render um comportamento positivo e não uma determinação que imobiliza a nossa ação em favor de uma outra estrutura social.
(Bezerra, 182, p.15)

O papel do agente da educação é "ir junto" ou estar com as camadas populares.

Para Garcia:

" Nos debates acerca de uma proposta educativa que dê principalidade ao saber popular se coloca em questão , de imediato, o papel do agente. Desde logo convém dizer que não se trata de decretar a sua morte, mas de ênfase: (sic!) o agente não sai de cena apenas perde o papel principal. E é imprescindível que isto ocorra para que se possa falar de autonomia e controle do processo educativo pelos grupos populares. Trata-se de -ser coerente com a possibilidade dos populares forjarem a sua própria educação."
(Garcia, 1982, p.51)

Esta maneira de interpretar o papel de professor no processo educativo é uma consequência da introdução de nova metodologia de ensino implantado a partir da efetivação da Escola Nova no Brasil. Este assunto será tratado, logo mais, no final deste capítulo.

3. Espaço Educativo

Para os Autonomistas, as classes populares, enquanto sujeitos determinantes do processo de transformação da sociedade, precisam criar um "espaço" onde pos

100

sam expressar o seu conhecimento e efetivar o seu poder. Mesmo concebendo o conhecimento como a matéria prima da Educação Popular, escamoteiam a escola como instituição, do processo de transmissão desse conhecimento.

" Evidentemente, não é só a educação que se ocupa do conhecimento na sociedade. E nem o conhecimento é produzido só pela educação: ele nasce e se desenvolve na medida em que as pessoas pensam e refletem sobre a experiência vivida em todas as práticas; e para pensar sobre essa experiência, não é necessário participar de atividades educativas..." (Costa 1982, p.14)

É justamente na possibilidade da existência de um saber, na existência das relações de forças e na necessidade de transmissão desse saber que se origina a escola. Se a educação é um processo, segundo o qual o saber pode se universalizar, é através da escola que se dá a sua promoção. Mas, no lugar da escola, os Autonomistas reivindicam um Espaço onde a prática educativa possa se efetivar.

" Entende-se por espaço o local onde o agente se encontra com o grupo popular para uma atividade comum. Espaço que tanto pode ser à sombra de uma árvore como uma sala (onde se dão cursos, encontros, etc.). O último exemplo é o mais usual. Geralmente o local de encontro (agente/grupos populares) é delimitado por normas específicas.

Normas que, sendo muito rígidas, podem ir de encontro à intenção do agente de possibilitar maior poder aos grupos populares, e, o que é mais importante, entre as próprias pessoas que compõem este grupo. Neste sentido

talvez se possa dizer: quanto maior o controle (fechamento), menor a possibilidade de movimentos criati
vos no interior do espaço."

(Garcia, 1980,p.93)

Assim, Espaço Educativo e o lugar onde se dá o processo da Educação Popular, onde organizadores e grupos populares se encontram para a efetivação de uma prá
tica educativa destituída de qualquer controle ou direção.

A questão do Espaço, nos termos recém discutidos, é tratada apenas por Garcia. Mas da leitura dos autonomistas talvez se infira que este espaço pode ser mais amplo do que a sombra de uma árvore ou o abrigo de uma sala, que pode ser então o espaço social e político para a expressão das camadas populares. Se é possível fazer este tipo de inferência poder-se-ia dizer, então, que os objeti
vos desta educação seriam o poder popular, os conteúdos a vida, enquanto as classes populares seria condutores (pro
fessores) e receptores (alunos) deste processo. Fechado o ciclo pode-se concluir ainda que as camadas populares atin
gem sua independência e autonomia bastando-se a si mesmas.

4. Processo Educativo

Assim como os elementos constitutivos da educação popular buscam funções diferenciadas daquilo que ocorre na educação institucionalizada, o processo educati
vo da mesma, como não poderia deixar de ser, também procu
ra percorrer um caminho diferenciado daquilo que ocorre den
tro da escola. Para os autonomistas existem formas distin
tas de educação que podem abranger o universo de necessida
des de organização das camadas populares. Estas formas de educação abrangem desde a educação de adultos analfabetos até atividades ligadas ao sindicato, à produção do saber, à saúde, à agricultura, à pecuária, à cultura, ao artesanato, etc., e cada uma delas pode ter sua proposta de trabalho específica.

" Por exemplo, pode ser uma proposta de transmitir às camadas populares conceitos científicos de análises da realidade, uma vez que, com o seu conhecimento meramente empírico, estas camadas nunca serão capazes de ir além da aparência dos fatos: Ou então pode ser uma proposta de levar as camadas populares a participarem de organizações partidárias, sindicais e de bairro, uma vez que tais organizações são prioritárias para o avanço do movimento popular" Pode ser ainda a proposta de "que as camadas populares desenvolvam coletivamente suas próprias formas de aprender, explicar e se posicionar frente às coisas da vida social, visando o que estas mesmas camadas decidam e definam as ações que encaminham a transformação da sociedade". E assim por diante; o fato é que sempre atuamos orientados por uma proposta de trabalho."(Costa, 1982, p.31)

Para se caracterizar como prática autônoma a educação popular pretende romper com as formas de educação institucionalizadas, tradicionalmente existentes, que se apresentam como formas de relações autoritárias entre o professor e o aluno. Para redefinir a educação nos termos de uma prática autônoma, deve estar baseada na participação ativa de todos os membros.

Na concepção de Beatriz Costa a educação popular é uma prática social, porque lida com os conhecimentos das camadas populares e dos agentes.

"(...) quando dizemos que a educação popular lida fundamentalmente com o conhecimento, não estamos nos referindo a um conhecimento genérico, e

103

sim aos assuntos muito concretos que, em cada momento e lugar - e em cada atividade educativa - interessam às camadas populares e/ou aos agentes." (Costa, 1982, p.19)

Ainda para Beatriz Costa a educação popular é também uma prática política, uma vez que questiona o tipo de poder da sociedade, para desenvolver o seu próprio poder.

" Dentro de nossa proposta, a EP. é um lugar - entre muitos outros lugares da vida das camadas populares, onde elas efetivamente exercem um outro tipo de poder. Qual poder? O poder de criar e desenvolver entre si, relações não-dominadoras; o poder de agir na prática de EP de acordo com seus interesses e a partir de decisões tomadas por elas mesmos; o poder de fazer valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, apreender, expressar e explicar a vida social: o trabalho, as relações patrão-empregado, a família, a religião, o governo, as relações entre os trabalhadores, a escola, o sindicato, o partido, outras formas de organização, o universo, a técnica, a história, a amizade, a arte, as suas próprias lutas, e muitas outras coisas; enfim, o poder de questionar e aprofundar, em conjunto, as suas próprias teorias, e de criar e desenvolver um tipo de poder que reforça a sua capacidade de transformar o sistema. Nessa prática de poder, elas elaboram e incorporam um conhecimento que - então sim - passa a se constituir num elemento que au

menta o seu poder de resistência e de luta em todas as situações, lugares e momentos de sua vida - e não apenas naquele 'lugar' da EP."

(Costa, 1982, p.22/23)

O ponto de partida da educação popular são as camadas populares, que criam sua própria educação quando promovem formas novas de produção e de expressão de seu saber. Sendo as camadas populares o sujeito determinante do processo de transformação social, sendo também elas os sujeitos produtores do saber popular, cabe às mesmas a condução do processo educativo.

" A educação popular não deve possuir um projeto pedagógico próprio, definido nos gabinetes do educador. Deve ser apenas uma das dimensões didáticas do trabalho popular de esclarecer o seu próprio trabalho no dia a dia de quem afinal o realiza."

(Brandão, 1985, p.21)

O ponto de chegada da prática educativa é a qualificação política das camadas populares, para a transformação da sociedade.

" A educação popular é um processo flexível e seus conteúdos podem ser múltiplos. O que permite caracterizar a estas experiências como de educação popular não são as finalidades que persegue, são aqueles os que imprimem seu estilo libertador ao processo educativo. Assim se afirma que 'o popular' da educação está definido por este sentido de descrição à construção de um processo histórico dos setores populares, e o principal desafio para o educador

popular é expresso em termos de 'como converter uma consciência espontânea em consciência política."

(Brandão, 1982⁽²⁾ p.77) (1)

A conscientização na educação popular, enquanto prâxis envolve as camadas populares; na produção do saber popular, no desenvolvimento do poder popular, para a qualificação política dessa camada que transformará a realidade. Sendo uma prâxis que envolve o agente, ou seja um elemento estranho às camadas populares, é importante verificar como se dá essa relação. Beatriz Costa, observa como se dá a organização da prática da educação popular:

" Da prática da EP, participam classes sociais diferentes: camadas populares e agentes (de "classe média" , na maioria dos casos). As relações de poder no seguinte sentido: se as discussões que ocorrem na prática de EP são decididas e/ou direcionadas pelo agente, este é que estará exercendo poder sobre o grupo popular. Será diferente se tais discussões forem decididas e direcionadas pelos grupos populares: neste caso, eles estarão encontrando na atividade educativa um espaço que lhes permite valorizar, questionar, esclarecer, redimensionar tudo o que faz parte da sua história, desenvolvendo um conhecimento que alimente o seu poder de resistir e de impor novas regras de vida social. Somente quando os grupos populares direcionarem, eles mesmos, suas discussões - isto é, quando expressam e discutem coletivamente seus próprios pontos de vista a respeito

(1) Esta é uma das conclusões tiradas do IIº Encontro Nacional de Educação Popular realizado em Santiago do Chile em 1982.

da sociedade, das suas condições de existência, das suas próprias lutas, etc. - é que as ambiguidades presentes nestes pontos de vista podem aflorar; e somente quando as ambiguidades afloram é que podem ser criticado e superados na teoria e na prática." (Costa, 1982, p.34)

É através da maneira como se organiza a atividade educativa da educação popular, ou seja, é através do encaminhamento do trabalho pedagógico, que o processo de conhecimento das camadas populares é determinado.

" Em cada atividade educativa, os seus participantes (grupos populares e agentes) têm sempre uma forma de organizar internamente o seu trabalho. Se é um curso de Bíblia, por exemplo, os participantes definem se há necessidade de grupos de recreação, de secretaria, de avaliação, de coordenação, de limpeza local etc. ; definem como escolher os responsáveis por essas tarefas, se vai haver rodízio, etc.

Ora, consideramos que quando organizamos o trabalho de uma atividade educativa estamos, simultaneamente, criando mecanismos de distribuição e exercício do poder naquela atividade." (Costa, 1982, p.35)

É preciso, portanto, observar se a forma como o trabalho é organizado "está reproduzindo ou não o tipo de relação de poder dominante em nossa sociedade."

A prática educativa, quando é determinada e dirigida pelo agente que estabelece prioridades, é uma prática que devido ao fato de vir de cima para baixo, está

reproduzindo o tipo de relações dominadoras que se dá no seio da sociedade.

A forma de organização que convém para o estabelecimento do saber e do poder popular é aquele em que as próprias camadas populares organizam e dirigem o processo, cabendo ao agente apenas participar.

" Se o que buscamos é que as camadas populares reforcem e exerçam o seu poder de decidir e conduzir as ações de transformação da sociedade, então é necessário que este mesmo poder seja exercido também na prática de EP. Por quê? Porque é decidindo e conduzindo suas próprias discussões que as camadas populares poderão desenvolver os conhecimentos que dão força ao seu poder de transformar a sociedade. Ou seja, o conhecimento elaborado na prática de EP será ou não um instrumento de poder das camadas populares dependendo do modo como se deu o processo de conhecimento."(Costa, 1982,p.38)

5. A Escola Nova

A discussão sobre o problema da igualdade entre os homens teve seu momento de maior furor por ocasião da Revolução Francesa que sustentou no seu ideário as bandeiras da igualdade, fraternidade e liberdade, oriundas da doutrina liberal. Nesta ocasião viu-se a tomada do poder político da França pela burguesia que se constituía, então, em classe revolucionária. Já no poder a burguesia reestruturou os sistemas de ensino na perspectiva da universalização da educação, ou seja, no sentido de, através da educação transformar os servos em cidadãos para que estes pudessem participar do processo político e assim se estabelecesse a

a ordem democrática.

Tendo em vista que as transformações sociais ao mesmo tempo que são resultantes das relações de produção, influem nestas relações repercutindo na superestrutura da sociedade, a educação burguesa, como não podia deixar de ser, acabou recebendo influências resultantes das relações de classes no seio da sociedade em transformação, incorporando os princípios da doutrina liberal de individualidade, propriedade, liberdade, e igualdade como ideário de sua educação. Foi esse ideário que deu sustentação à burguesia no seu projeto de estabelecer uma nova ordem social, política e econômica, mas, na medida em que o poder da burguesia se consolidava enquanto classe dirigente, seu ideário de igualdade acabou cedendo espaço para a legitimação das desigualdades sociais.

" O principal ideal liberal da educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do "homem total", liberado e pleno." (Cunha, 1988, p.34)

A burguesia, na medida em que se consolidou no poder, não foi capaz de promover o mínimo de educação que convinha aos seus próprios interesses, uma vez que manteve a população afastada da instituição escolar, nem tão pouco conseguiu ocultar o caráter discriminador e classista da sua educação. Tendo em vista que o princípio de igualdade, segundo o qual o indivíduo possui aptidões e talentos próprios e por isso é responsável individualmente por seu sucesso ou fracasso na sociedade, camufla as desigualdades sociais que impedem a todos os indivíduos iguais oportuni

dades de vida. A responsabilidade do fracasso escolar, ao invés de ser atribuída às condições de vida da população, foi atribuída aos métodos de ensino que não se adequavam à nova ordem estabelecida.

Assim, no início do século XX, as velhas técnicas de ensino baseadas na memorização, obediência e esforço do aluno sob a tutela de um professor bem preparado, exigente e rígido são substituídas pela nova didática cujos precursores Claparrède, Binet, Decroly, Montessori e Dewey embasavam-se na Psiquiatria, Antropologia e Biologia para a definição de suas propostas.

"...a nova técnica se propunha aumentar o rendimento do trabalho escolar cingindo-se à personalidade biológica psicológica da criança. Surge daí a parte da nova educação que ataca a rigidez dos velhos programas, a tortura dos horários inflexíveis, dos exames desnecessários; a corrente que pretende que se leve em conta a personalidade dos alunos, tal como eles a manifestam por meio do interesse.

(Ponce, 1980, p.160)

Essa nova didática, hoje conhecida como Escola Nova, a princípio, reunia pequenos grupos de crianças para realizarem independentemente umas das outras, as atividades escolares. Esta técnica de trabalho é semelhante ao que ocorria então, na manufatura de produtos que agrupava os trabalhadores para produzirem isoladamente seu trabalho, no intuito de economizar luz e espaço. (Ponce, 1988) Posteriormente a Pedagogia Nova passou a agrupar as crianças em centros de interesses, como também ocorreu dentro da indústria com a coletivização e racionalização do trabalho.

A Escola Nova colocou professores e alu

nos em lugares diferenciados daquele que ocupavam ante -
- professor dirigente do processo, aluno receptor de infor
mações -, ou seja revolucionou, porque as colocou no mesmo
lugar.

Na Escola Nova não é o professor que se
leciona um conteúdo a ser transmitido aos alunos, são pro
fessores e alunos que juntos buscam determinado tipo de in
formação, se é que alguém quer ter informação. O esforço da
aprendizagem deve partir sempre do aluno e o professor ape
nas acompanha esta busca.

Com isso, a Escola Nova revolucionou a
metodologia de ensino, não só atribuindo ao aluno uma nova
dimensão em seu trabalho, mas tirando do professor a res
ponsabilidade de dirigir o processo educativo, fundando en
tão, a não-diretividade na educação.

Na perspectiva da não-diretividade o pro
vessor abandona sua bagagem cultural e seu papel de dirigen
te da relação educativa em função de uma relação amistosa e
por isso mesmo descomprometida com a direção e o controle do
processo educativo. O aluno de passivo passa a ativo chegan
do a definir não só a atividade que deseja realizar, mas até
mesmo o programa a ser trabalhado e os objetivos a serem
atingidos. Neste quadro, o conteúdo de ensino perde seu va
lor sendo abandonado por professores e alunos em vista da
grande meta do novo processo: "aprender a aprender". " Revo
lucionou" também a partir da crença que relações amigáveis
na sala de aula, são suficientes para tornar a classe (gru
po de alunos) e conseqüentemente a sociedade mais igualitá
ria.

Segundo Saviani, a Escola Nova deslocou
o eixo da discussão das questões pedagógicas:

..."do intelecto para o sentimento ;
do aspecto lógico para o psicológico;
dos conteúdos cognitivos para os mé

todos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (Saviani, 1983, p.13)

Esta mudança de eixo das discussões e da prática educativa resultou no ceticismo passivo do aluno diante do conhecimento, no distanciamento do professor de seu instrumento de trabalho - o saber - na ênfase no interesse em detrimento ao esforço em aprender e/ou conhecer, enfim, na fragmentação do processo pedagógico.

Diferentemente dos renovadores da educação, que concebiam a sociedade como um todo homogêneo e harmonioso, os autonomistas concebem a sociedade dividida em classes antagônicas, portanto, em classes essencialmente desiguais. Em função desta divisão, e tendo em vista que a classe dominante detém o controle da sociedade para a manutenção de seus privilégios, buscam a defesa da classe oprimida através de uma educação diretamente vinculada aos interesses específicos desta classe tendo em vista que a mesma é o sujeito determinante do processo de transformação da sociedade. Mas, como já foi visto anteriormente, os interesses das camadas populares acabam caindo no vazio se não se confrontam com os valores estabelecidos pela ordem vigente.

Porém, tanto em termos pedagógicos quanto em termos políticos os Autonomistas assumem uma postura não-diretiva, que é a postura da Escola Nova.

Em termos pedagógicos ambos partem do princípio de que o processo de conhecimento é espontâneo ,

112

porque deve partir da experiência. A Escola Nova acredita que o mundo do adulto nada tem a acrescentar ao mundo da criança, enquanto os Autonomistas acreditam que o saber socialmente constituído nada acrescenta às camadas populares, porque está carregado de ideologia dominante. Ambos acreditam que a aprendizagem significativa se realiza a partir do esforço próprio do aprendiz sem a necessidade de um dirigente. Esta maneira de interpretar o processo pedagógico é uma forma de deixar ao aprendiz a imagem de um mundo em pobrecido tendo em vista que ele (o aprendiz) não tem oportunidade de acesso ao saber socialmente produzido e transmitido pela escola diretiva. O único papel do educador popular é o de organizador do meio em que se dá o processo educativo - isso quando os próprios educandos não o fazem - procurando esconder-se à sombra para não interferir. Há, portanto, na metodologia da Escola Nova, um espaço de liberdade para a atuação do educando, incomparável com qualquer tipo de educação em que o professor assume a direção do processo.

Esta liberdade, porém, é só aparência de liberdade, uma vez que está restrita ao espaço onde se dá o processo educativo, não sendo possível transportá-la para o âmbito da sociedade. É aparência de liberdade, porque ocorre num contexto, no caso o pedagógico, onde os participantes são efetivamente iguais em termos de direitos (não de obrigação, pois elas não existem), enquanto que a sociedade, mesmo sendo regida por normas que estabelecem a igualdade entre os homens, é essencialmente desigual prevalecendo a dominação de uma classe sobre a outra, prevalecendo, portanto, a opressão.

Politicamente falando, isto significa que a classe dominante continuará dominando, porque mantém os meios de produção, porque detém o poder e porque detém também o saber, enquanto a classe dominada continuará submetida a esta dominação.

CAPÍTULO V

A DIMENSÃO POLÍTICA DO ENFOQUE AUTONOMISTA: O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Vanilda Paiva no seu texto "Estado e Educação Popular: recolocando o problema" (Paiva, 1980) acredita que dois fatores podem justificar a ausência da discussão sobre o Estado na Educação Popular Autonomista: as análises francesas das funções sociais da educação e o regime político brasileiro implantado a partir de 1964.

De fato, as análises e proposições Autonomistas se sustentam nestes dois pressupostos.

As análises francesas das funções sociais da educação, concebidas como teorias crítico-reprodutivistas da educação, no capítulo II, de acordo com a acepção de Dermeval Saviani, dão sustentação teórica ao Enfoque Autonomista na crítica à educação e à escola, como já foi discutido. As relações que o Estado estabelece com a educação será discutido logo mais.

O regime político brasileiro implantado a partir de 1964, não chega a ser discutido pelos Autonomistas. Porém, eles deixam implícito em suas análises conjunturais que o Golpe Militar de 64 foi o momento de ruptura da organização das camadas populares, responsável, portanto, pela desagregação popular tanto a nível de mobilização social quanto dos movimentos alternativos de educação de

adultos.

Neste capítulo tentar-se-à discutir estas questões, embora elas estejam praticamente ausentes nas elaborações teóricas autonomistas.

1. O Estado e a educação no Enfoque Autonomista

É Louis Althusser quem fala pelos Autonomistas no que se refere às relações entre o Estado e a educação, através dos seus Aparelhos Ideológicos de Estado.

No seu livro: Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Althusser pretende dar uma contribuição à teoria marxista do Estado inscrevendo nesta a diferenciação entre Aparelhos Repressivos de Estado que são os aparelhos de Estado que funcionam pela violência, e os Aparelhos Ideológicos de Estado que funcionam através da ideologia. Althusser designa Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas". São AIE: as diferentes igrejas, as escolas, a família, os sistemas jurídicos, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação de massa, a literatura, as Belas Artes, etc. Para ele o AIE número um criado pela burguesia, portanto o AIE dominante, é o aparelho escolar que veio em substituição ao antigo AIE dominante que era a Igreja.

Todos os AIE contribuem para "a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas," mas é a escola que desempenha o papel dominante nas formações sociais capitalistas. Ela inculca durante anos de escolarização a ideologia da classe dominante através da transmissão do saber e dissimula seu caráter de reprodutora das relações de produção quando se auto-denomina neutra.

Sílvia Manfredi, por exemplo, em "Política e Educação Popular" (Manfredi, 1981) referenda no seu

quadro teórico, as contribuições de Althusser:

" Considerando a função da educação no âmbito dos Aparelhos Ideológicos do Estado, Althusser enfatiza que o sistema educacional (considerado o Aparelho Ideológico dominante nas formações sociais capitalistas) constitui um dos principais agentes de controle social, à medida em que, através das instituições que o compõem, procura difundir as orientações valorativas e normativas que garantam a perpetuação das relações sociais ao sistema social global, bem como aquele sistema de idéias que deve prevalecer para justificar a persistência de tais relações sociais. Nas formações sociais capitalistas avançadas, ainda que aqueles valores, normas e sistemas de idéias possam parecer representativos de todos os grupos e classes sociais, na realidade são nada mais do que a expressão de uma visão de mundo própria de uma classe (ou fração de classe) imposta ao conjunto da sociedade" (Manfredi, 1981, p.17/18)

Observa-se que durante toda a apresentação de seu quadro teórico, Sílvia Manfredi enfatiza um dos aspectos da Teoria de Estado proposta por Althusser que é o Aparelho Ideológico do Estado Escolar ou seja, o aparelho número um, aquele que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção do modo de produção capitalista.

Esta postura pode ser subentendida ainda nas análises de outros Autonomistas, que não chegam a discutir a questão do Estado, mas conduzem o leitor a esse tipo de interpretação pela maneira como concebem o papel da edu

cação na sociedade.

"(...) ao ensinar alguma coisa a algumas pessoas, a educação ensina os termos de uma ordem social que deve ser reconhecida como necessária e legítima, na mesma medida em que ensina os conhecimentos e as habilitações necessárias e legítimas para que as pessoas da sociedade preservem e reproduzam com as suas idéias ("próprias", mas inculcadas pela educação), e com as suas atitudes ("apreendidas", mas sob a forma de controle exercido pela sociedade através da educação), a ordem econômica, política e ideológica da sociedade" (Brandão, 1980, p.7)

A discussão da questão do Estado é, geralmente, descartada pelo Enfoque Autonomista por ser um tema já bastante debatido e, às vezes, considerado não relevante na explicitação do mesmo Enfoque, como pode ser observado a seguir:

" Em nosso país, por exemplo, o Estado promoveu e promove movimentos e campanhas de alfabetização, os cursos supletivos, o ensino profissionalizante, a ação comunitária, etc., e as finalidades explícitas e implícitas de sua atuação já foram analisadas e criticadas em vários trabalhos." (Wanderley, 1980, p.64)

Nas raras vezes em que resolvem enfrentar o tema, os Autonomistas o fazem por caminhos nem sempre os mais significativos para dar conta da amplitude da questão.

Wanderley, no texto "Educação popular e

processo de democratização", ao fazer a análise da "democracia no caso brasileiro", reporta-se ao liberalismo definindo-o como limitado, mas também como uma prática capaz de favorecer o estabelecimento de regimes de exceção que impediram o fortalecimento dos movimentos populares. As esquerdas, nesta democracia "não elaboram uma ideologia verdadeiramente democrática e ao mesmo suas práticas tenderam a formas autoritárias." (Wanderley, 1980, p.70)

Para ele, "liberais e esquerdas, assumiram, assim, posturas políticas ou de combate ou de defesa da ordem institucional, tendo como ponto de referência o Estado e não a sociedade civil" (Wanderley, 1980, p.70)

Segundo Wanderley, o Estado é visto por alguns (liberais) como um poder moderador e protetor que paira acima das classes, e por outros (esquerdas), como algo que pertence às classes, mas que obtém o consenso "por cima".

" Com Vargas se fortalece a visão de um executivo forte, popular, acessível às massas contra um parlamento reacionário. Se a sociedade civil era reconhecida como desigual, todos são iguais no Estado. É assim que se consolidou a tendência generalizada de aceitar o Estado como democrático, apesar de ser autoritário."(Wanderley, 1980, p.70)

A partir do governo populista de Vargas, as classes populares se acostumaram a ver o Estado como protetor ou "pai dos pobres". Mas com "o surgimento crescente das classes populares emergentes no cenário político, predominantemente como efeito das experiências dos movimentos sociais populares" (Wanderley, 1980, p.70) no início dos anos 60, o que passou a ocorrer foi uma tendência progressiva de descrédito ao Estado.

110

É neste descrédito ao Estado que se explicita, a tendência Autonomista de colocar as classes populares à margem das relações de classes e a Educação Popular à margem da educação formal.

Assim, é na defesa da INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA da Educação Popular em relação à "educação oficial", e seus respectivos programas, também "oficiais" que só transmitem a ideologia dominante, que se faz sentir mais enfaticamente o descrédito Autonomista à questão do Estado, tendo em vista que teorizam como se este pudesse ser descartado das relações sociais capitalistas.

Há os Autonomistas que colocam a ação do Estado como nociva à educação popular, porque o captam como instância que define ideologicamente a educação, responsável, portanto, pela inculcação da ideologia dominante que oprime e mantém a sociedade desigualmente dividida. Há aqueles que assumem uma postura conciliadora frente a ação do Estado na educação, colocando, de um lado, a educação popular voltada para os interesses específicos das camadas populares, dissociada, portanto, de qualquer vínculo com o Estado, e, de outro lado, a educação para a população em geral, devendo esta ser patrocinada pelo poder público.

Wanderley assume a posição por ele mesmo considerada aparentemente conciliadora, no livro Educar para transformar (Wanderley, 1984)

" Considerando, inicialmente que o Estado capitalista não paira acima das classes sociais e representa basicamente os interesses das classes dominantes, mas que tem contradições e é palco de uma luta travada por pressões de indivíduos, grupos e instituições ligados aos interesses das classes populares em todos os seus aparelhos e níveis; considerando que a escola, mesmo invocada como aparelho

ideológico dominante em formações capitalistas tardias, é do mesmo modo um lugar não imune às contradições capitalistas e arena de lutas importantes; tanto que a escola tem sido vista como motivo de preocupação e de reivindicação constantes da classe trabalhadora; considerando que órgãos e movimentos de classe (sindicatos, partidos, organizações populares, etc) também exercem atividades educativas nem sempre com correção teórica e com práticas a favor dos interesses populares, constituindo-se estas iniciativas um campo a ser melhor explorado; proponho que a educação popular, com as características apontadas, se dê tanto no âmbito do Estado quanto no da Sociedade Civil, dentro de certas condições". (Wanderley, 1984 p.105)

A postura de Wanderley é "aparentemente conciliadora" tendo em vista que ele aceita a participação do Estado no âmbito da educação em certas condições, porque este promove a educação para a população em geral e até promoveu as atividades do MEB, MCP, e Campanha "De pé no chão também se aprende a ler". Esta participação, entretanto, parece ser possível só no plano da educação formal, tal como já acontece, e da qual as camadas populares devem se afastar, ficando a educação popular a cargo das próprias organizações de classe como se pode constatar a seguir:

"Da parte do Estado, "este deve ser pressionado no sentido de oferecer mais e melhor educação à classe trabalhadora, investindo na ampliação e

melhoria da qualidade de ensino," (...) (1)

" Da parte da Sociedade Civil, "falo da educação que os grupos populares proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições legítimas de classe." (...) (2)

Wanderley assume a postura de que a educação escolar está aí e deve até ser melhorada. Porém esta educação continua sendo a educação que não convém às camadas populares. Com esta visão Wanderley reforça a dicotomia educação formal - educação popular deixando o Estado e sua obrigação para com a educação em segundo plano, tendo em vista que ele até pode ser pressionado. A educação popular, entretanto, deve-se passar em outra instância, aquela que está a cargo das próprias camadas populares.

Nesta perspectiva Wanderley acena não só para o descrédito no Estado, mas para o próprio desconhecimento do mesmo, como se fosse possível, na sociedade capitalista ignorar o Estado e sua atuação na sociedade.

Ao contrário do que propõem os Autonomistas, Ralph Miliband atribui ao Estado um papel muito mais significativo na sociedade capitalista.

(1) Aqui Wanderley cita Vanilda Paiva que diz: "Se (...) valorizamos adequadamente a luta pela universalização do ensino público elementar e pela extensão da escolaridade obrigatória e gratuita podemos propor algumas metas ao movimento popular no que concerne ao Estado. Este deve ser pressionado no sentido de oferecer mais e melhor educação à classe trabalhadora, investindo na ampliação e melhoria da qualidade do ensino, especialmente do primeiro grau; de financiar a organização de atividades educacionais autônomas de diferentes tipos e níveis, de acordo com as demandas da sociedade civil, ou mesmo de organizar tais atividades, desde que se estabeleçam mecanismos através dos quais as organizações da sociedade civil possam controlar sua forma, seu conteúdo, etc.; de ofe

Para ele,

" Mais do que em qualquer época anterior, os homens vivem hoje à som
bra do Estado. Aquilo que eles pre
tendem obter, individualmente ou em
grupos, depende agora fundamental
mente da sanção e do apoio do Esta
do. Uma vez, porém, que tal sanção
e apoio não são aplicados indis
criminadamente, devem buscar influên
ciar e dar forma ao poder e ao obje
to do Estado, de maneira cada vez
mais direta, ou tentar apropriá-los
em conjunto. Os homens competem pe
la atenção do Estado ou pelo contro
le do mesmo, e é contra o Estado
que batem as ondas do conflito so
cial. É ao Estado que os homens en
contram, em escala cada vez maior ,
quando enfrentam outros homens. Eis
por que, como seres sociais, eles
são também seres políticos, quer sai
bam ou não. É possível não estar in
teressado naquilo que o Estado faz,
mas não é possível deixar de ser
afetado por isso. Tal problema ad
quiriu na época atual uma dimensão
nova e definitiva: se grandes exten
sões do planeta forem transformadas
em desertos por uma guerra nuclear,
isso se deverá ao fato de que os ho
mens, agindo em nome de seu Estado
e investidos do poder deste, assim
terão decidido ou calculado mal."

(Miliband, 1982, p.11)

recer recursos financeiros à programação da própria população em seu be
nefício, mesmo quando tal programação se vincule de forma direta à luta
social" (Vanilda, 1980, p.85).

(2) Aqui cita Brandão já citado neste trabalho no cap.III.

O Estado é "componente especificamente político da dominação". Ele se serve do controle ideológico como o recurso mais eficiente para manter a dominação. Entretanto, é importante entender que esta dominação, ao mesmo tempo que é uma relação desigual na sociedade, é vínculo entre sujeitos sociais diferenciados que são as classes sociais. Ela se dá através do exercício da coerção (física, econômica e ideológica) e tem como componente principal a relação de produção entre o capitalista e o trabalhador assalariado, mediante o qual é gerado e apropriado o valor do trabalho. (O'Donel, 1980)

A característica básica do sistema capitalista é que ele destitui o trabalhador dos meios de produção e o capitalista dos meios de coerção. O que diferencia o trabalhador assalariado do escravo ou do servo é que o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho, embora o que o leva a vender sua força de trabalho seja a coerção econômica, ou melhor dizendo, a necessidade de desenvolver o trabalho assalariado para garantir a sua subsistência, gerando a aparência de igualdade entre as classes.

O Estado é o mediador das relações das classes e não dos sujeitos que as constituem. "Isto significa que o Estado não apoia diretamente o capitalista (nem como sujeito concreto nem como classe) mas a relação social que o faz capitalista." (O'Donel, 1980, p.77)

"O Estado é a garantia do trabalhador assalariado enquanto classe, e não apenas da burguesia. Isto implica-lógica e praticamente-que em certas circunstâncias o Estado seja protetor do primeiro, frente ao segundo. Mas não como árbitro neutro e sim para repô-lo como classe subordinada que deve vender força de trabalho, e portanto reproduzir a relação social que o Estado garante. (O'Donel, 1980, p.77)

O Estado é contraditório porque é parte de uma relação contraditória. É mediador das relações sociais e representa o aspecto coercitivo destas relações. Não

se chega a ele partindo das instituições estatais, mas das relações capitalistas de dominação. A contradição com aparência de ruptura entre o Estado e a sociedade é própria do capitalismo que se consubstancia através da aparente cisão entre o público e o privado, enquanto instâncias respectivamente estatais e civis. Assim, a oposição entre o público (estatal) e o privado é falsa, não só porque o estatal é um aspecto das relações sociais de dominação, mas porque o privado está impregnado pelo político-estatal tendo em vista que também este é constitutivo na sociedade. (O'Donel, 1980)

Esta maneira de interpretar o Estado dá margem para se entender a educação formal na sociedade capitalista enquanto instância já conquistada pela classe dominante, mas ainda reivindicada pelos movimentos populares que aspiram ter acesso à educação e ao saber. Assim, a instituição escolar não é apenas um instrumento do Estado para reproduzir a ideologia dominante. A escola é uma instituição, e como tal está inserida na sociedade. Ela reflete a luta de classes que se trava no seu interior, ou seja, reflete a luta dos grupos dominados para mudar sua condição de oprimido e reflete também as tentativas dos grupos dominantes de manter o seu poder e o seu domínio.

A classe dominante procura dar à educação um caráter doutrinário, enquanto a classe dominada busca na educação uma das chaves para a sua libertação. A educação também é contraditória porque é parte de relações contraditórias. Ela é via condutora de valores e idéias dominantes mas é também o espaço reservado à transmissão do saber socialmente produzido de que a classe trabalhadora foi expropriada.

A educação formal não é o espaço usado exclusivamente pela classe dominante para a transmissão da "educação oficial" como querem os Autonomistas; a educação formal é um espaço de luta onde se trava o conflito de classes mas que ainda não foi conquistado pela população em geral. A educação é ao mesmo tempo, o resultado de contradições e origem de novas contradições no seio da sociedade. A

escola é área de conflitos permanentes entre a transmissão do saber e a produção do saber. É através, também, da educação que os dominados buscam acirrar a luta de classes para a satisfação de suas necessidades, enquanto os dominantes tentam, também através dela, preservar a sua hegemonia.

2. Organização Popular - Ruptura e Retomada

A luta de classes assume aspectos qualitativamente diferentes em determinados momentos históricos. As análises Autonomistas da educação, como afirma Vanilda Paiva, se situam em momentos específicos - anos 50/60 - em que houve uma significativa organização dos movimentos populares que culminou com a ruptura das liberdades democráticas com o Golpe Militar de 1964, e a direção política do Estado assumiu o Autoritarismo como forma de governo, em nome da reconstrução nacional.

Aida Bezerra, por exemplo, no seu texto "As atividades em Educação Popular" faz uma análise da conjuntura em que se desenvolveram os projetos de Educação Popular. Ela situa no governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek o espaço que "permitiu a emergência, quase acelerada, de um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo." (Bezerra, 1980, p.17). Para ela, a crise econômica consequente da falta de condições do país em absorver um processo econômico baseado na aceleração da produção industrial, determinou um desequilíbrio interno, elevando a crise para o plano político. Nesta perspectiva, alguns setores da população se articulam numa :

" mobilização para a RESISTÊNCIA ao tipo de transformação que se anunciava como uma perda maior da autonomia econômica e política do país, onde o acordo de classes que mantinha o poder já não servia como base do contrato social (...)

Em 1963, sob o governo de Jango,

já eram muito claras as monobras pa
ra analisar as forças do movimento
popular para essa resistência e, para
tanto, o governo empunhou a bandeira
das reformas de base (agrária, polí
tica, bancária, etc.) como resposta
às pressões reivindicativas de vá
rias camadas sociais."(Bezerra, 1980,
p.17)

Aida Bezerra demarca sua análise entre
1959 e 1964 mas não se refere, nas mesmas, ao Golpe Militar
de 1964, como a interferência decisiva e conseqüentemente o
corte radical nos movimentos de organização de massa promo
vidos por intelectuais e estudantes naquele momento.

Cabe frisar, que devido ao fato de terem
se iniciado no período de distensão do regime autoritário ,
as análises autonomistas são mais sugestivas que indicati
vas de um período histórico que será discutido rapidamente
adiante. Assim, em contrapartida ao autoritarismo reinante
são comuns expressões de exaltação como a que se segue:

" ou se cria no agora (seja em que
tempo for) - e a educação popular tem
um papel nisto - formas organizati
vas libertárias (efetivamente demo
cráticas) ou não se criará nunca .
Criar o poder popular sô os popula
res podem fazê-lo. Os que se aliam
a eles com este objetivo têm, como
desafio, que encontrar a forma de se
encaixar neste caminho."(Bezerra, 1980
p.13)

De fato reivindicar a liberdade foi exal
tação do povo brasileiro que a partir de 1964 e mais enfâti
camente de 1968, viu o Estado transformar-se em instância po
lítica militar para atuar, através do arbítrio, sobre a so
ciedade civil destituída de seus direitos constitucionais .
Este modelo de Estado acionou os mecanismos de um projeto
de desenvolvimento nacional baseado na modernização econômi

127

ca, ou seja, no consumo sistemático de mercadorias. A educação nacional entendida então, pelos órgãos internacionais como destituída de pessoal tecnicamente habilitado para implementar as mudanças necessárias ao novo projeto de modernização, foi entregue a técnicos norte-americanos, pagos pelo governo brasileiro, através do famigerado acordo Mec/Usaid. A educação brasileira além de se descaracterizar, enquanto educação nacional, passou a importar tecnologia educacional americana que atingiu de forma sistemática, não só a estrutura e funcionamento do ensino, mas também, o controle das publicações e a divulgação de livros didáticos. Com isso a educação brasileira em todos os níveis, sofreu um golpe, assim como todas as instituições democráticas da sociedade, incluindo-se aí, é claro, os movimentos de educação popular. Inegavelmente, a educação foi utilizada, nesta conjuntura, pelo grupo no poder para assegurar a sua ideologia.

Isto, porém, não significa que as relações sociais se cristalizem a ponto de manter intacta, indefinidamente, a estrutura do poder. Desta forma, as análises conjunturais, como as Autonomistas, que se propõem a fotografar um momento histórico e tornar esta fotografia um modelo de poder, são equivocadas, na medida em que dão margem a uma visão também cristalizada da própria dinâmica da sociedade. A educação é histórica, assim como são históricas a sociedade e suas instituições (embora estas últimas lutem por permanecer tal como são). Interpretar a educação cristalizada num determinado momento histórico é perder de vista seu caráter contraditório, é perder de vista a própria luta de classes.

Assim, as análises Autonomistas embasadas no referencial teórico-histórico anteriormente discutido dão margem a dois tipos de equívocos na interpretação da educação hoje. Primeiro, que a educação deva acontecer fora da instituição escolar e o segundo, consequência do primeiro, que ela ocorra longe da interferência do Estado.

Estes equívocos tem dado margem a uma visão fragmentada do processo educativo, tanto na sua dimen

são pedagógica, quanto na sua dimensão política. No âmbito do político, que é do que trata este capítulo, a fragmentação do processo educativo só atrapalha o processo de articulação e organização da sociedade civil. Isto porque a fragmentação da sociedade abre vazios que impedem a consolidação de uma força de pressão coesa sobre os órgãos governamentais para a conquista de reivindicações. A educação nos países desenvolvidos é uma conquista dos trabalhadores e assim deve ser também no Brasil, tendo em vista que constitucionalmente é um direito de todos.

O acesso da população à educação em todos os níveis, além de um direito, é um espaço a ser conquistado para a efetivação da cidadania.

" Por trás da aspiração popular pelos conhecimentos e habilidades que a escola elementar deve transmitir residem não apenas a expectativa de melhoria de vida, mas a esperança difusa de que esse instrumental escolar seja útil à participação cultural e política" (Mello, 1982, p.15)

Assim, a luta a ser travada no âmbito da educação formal é que esta deve se estender a todos os cidadãos em idade escolar, ou ainda, àqueles que, mesmo fora da faixa de escolarização, não tiveram oportunidade de acesso à educação. Se a escola foi se constituindo historicamente para ensinar aos indivíduos gradativamente: a ler, escrever, contar e, através do domínio do saber socialmente constituído se posicionar criticamente, interferindo decisivamente no processo histórico, deve-se, então, resgatar a sua função social, e não criar mecanismos que acobertem esta função e desmobilizem a sociedade. A educação e o saber são patrimônios da sociedade e a democratização do acesso a ambas uma obrigação do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enfoque Autonomista é uma maneira singular de interpretar a educação. Ele introduziu, no âmbito das discussões, das elaborações teóricas e da prática educativa, a decisão de um grupo de intelectuais, de colocar-se do lado das camadas populares, melhor dizendo, de entender a educação do ponto de vista destas, trabalhando no sentido de explicitar e defender os seus interesses específicos, para a conquista da libertação.

A peculiaridade do Enfoque Autonomista nas discussões em torno da educação, é que ele inova, criando dicotomia educação popular-educação escolar. Nesta inovação, a educação institucionalizada é severamente criticada e 'decretada' imprópria para as camadas populares que querem se libertar, porque nela está contido o germe da dominação e da opressão..

No plano das elaborações teóricas os Autonomistas assumem uma postura crítica de interpretação da educação quando a concebem contextualizada numa sociedade dividida em classes antagônicas. Entretanto, ao defenderem para as camadas populares uma educação independente e autônoma da educação formal para a preservação da ideologia dominada e a criação do poder dominado, os autonomistas per

dem de vista a luta de classes no interior da escola e da sociedade. Isto porque as relações de poder que se travam na luta de classes é interpretada por eles tendendo mais para a perspectiva das relações interpessoais do que propriamente das relações de classes sociais.

Nas palavras de Vanilda Paiva: (1)

" Não fazem eles abstrações das classes sociais e, portanto, da dominação de classe, mas abordam fundamentalmente a manifestação concreta da dominação ao nível da relação direta, pessoa a pessoa. Neste movimento, as díades opressor-oprimido, dominador-dominado, são transpostas do plano social ao pessoal passando pelo pedagógico (relação professor-aluno, agente-base). Postulando uma radical igualdade entre os homens e uma recusa a toda e qualquer relação assimétrica, eles levam às suas últimas consequências o pensamento cristão existencialista, para o qual todos os indivíduos devem "tornar-se pessoa; aprendendo a ser livre e a decidir por si mesmos".

(Paiva, 1984, p. 250)

Nesta perspectiva a luta de classes tende para a homogeneização das forças antagônicas devendo os indivíduos conviverem com base nas relações de igualdade.

Ainda no plano das elaborações teóricas, os Autonomistas abandonam a discussão do papel que o Estado desempenha na educação e na sociedade capitalista, descartando a obrigação deste para com a educação da popula

(1) Referências da autora às idéias político-pedagógicas da equipe NOVA.

ção. Se o Estado é a instância da sociedade que capta recursos dos cidadãos para revertê-los em serviços socialmente úteis, ele deve assumir os encargos educacionais que lhe são devidos. Quanto a sociedade civil, esta deve exercer "severa vigilância e um rígido controle sobre o destino das verbas públicas e sobre o ensino ministrado pelo Estado". (Saviani, 1985, p.20)

Libertar a educação da tutela do Estado não significa a libertação deste dos encargos educacionais constitucionalmente definidos, como querem os Autonomistas, mas, ao contrário, cabe à sociedade civil exigir que o Estado assuma plenamente o preceito constitucional de garantia de educação a todos, assumindo plenamente os encargos que garantam o bom funcionamento das escolas da rede pública.

A postura crítica dos Autonomistas, anteriormente referida, acaba ficando reduzida ao papel que, na sua visão, a instituição escolar desempenha na sociedade capitalista, que é a reprodução da dominação e da ideologia dominantes.

Enquanto prática pedagógica, o Enfoque Autonomista pretende distinguir a ação educativa da educação popular de tudo aquilo que possa ser identificado com a educação institucionalizada, criando terminologia própria para os elementos do processo educativo.

Embora pretenda ter uma atuação abrangente, a prática educativa da Educação Popular Autonomista direciona-se maciçamente à educação de adultos. Dentre várias entidades, principalmente grupos ligados à Igreja Católica, à Teologia da Libertação, destacam-se como mais representativas da difusão teórica e de implementação da Educação Po

pular Autonomista o grupo do NOVA⁽¹⁾ e o Instituto de Ação Cultural - IDAC⁽²⁾.

Da maneira como vem sendo proposta e desenvolvida, a Educação Popular Autonomista vem incentivando o espontaneísmo pedagógico na prática educativa, e provovando a fragmentação da ação educativa que enfraquece, (e não fortalece como queriam os Autonomistas), os movimentos de organização e atuação política das camadas populares, porque se dá de maneira difusa e assistemática. Esta fragmentação é assumida pelos próprios Autonomistas na seguinte argumen

(1) " O NOVA - Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação foi criado em 1973. É uma entidade que atua no campo da Educação Popular.

A preocupação fundamental do NOVA é aliar uma atividade de assessorias e equipes locais que realizam um trabalho educativo, a uma atividade de estudo e reflexão vinculada e a serviço deste tipo de trabalho" in: CEI - Suplemento 17, Tempo e Presença Editora Ltda, 1977.

(2) "O Instituto de Ação Cultura - IDAC - é um centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado há dez anos atrás em Genebra, Suíça, por um grupo de brasileiros que os caminhos do exílio levaram a se encontrar. (...)

O quadro de referência de nossa ação político-pedagógica foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade e dos interesses daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos em processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade."

in: Vivendo e Aprendendo, São Paulo, Brasiliense, 1980.

tação de Garcia:

" Voltando à educação popular, penso que a sua força reside na sua fragmentação por todo o país. É um tipo de força diferente do que corresponde à unidade. Neste sentido é interessante recuarmos aos anos 70. No momento da maior repressão a educação popular resistiu como forma estilizada de poder porque estava disseminada. Não havia uma cúpula, uma cabeça que, cortada destruiria todo o movimento. Eu acredito que o poder e a criatividade da educação popular está justamente na sua multiplicidade diferenciada. Tentar criar uma unidade, tentar 'aparelhá-la, é uma forma de exterminá-la como movimento criativo de mil faces." (Garcia, 1988, p.11)

Acreditando na fragmentação como força de ação política, os Autonomistas descartam o papel da vanguarda na organização da massa e do intelectual orgânico na organização da cultura.

Enquanto metodologia de ensino, inspirada na não-diretividade da Escola Nova, o Enfoque Autonomista vem influenciando sensivelmente a formação de professores através da prática pedagógica dos cursos de Magistério (2º grau) e de Pedagogia (3º grau). Vanilda Paiva já denunciou esta influência nos cursos de Pedagogia no texto: "Anotações para um Estudo sobre o Populismo Católico e Educação no Brasil". (Paiva, 1984)

Para ela,

" As tendências presentes em tais programas tem um impacto direto sobre o curso de pedagogia porque elas tem si

133

aquela que se refere à escolarização básica, quanto à diri
gida aos adultos em todos os níveis.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. - Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, Lisboa, Ed. Presença, s/d.

BAUDELOT, C. e Establet, R. - La escuela capitalista. México, Siglo Veinteuno Editores, 1977.

BEISIEGEL, C.R. - Estado e educação popular. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.

- "Cultura do Povo e educação popular" in :
A Cultura do povo, São Paulo, Cortez e Moraes/EDUC, 1979

- Política e educação popular - a teoria e a
prática de Paulo Freire no Brasil, São Paulo, Editora Á
tica, 1982.

BEZERRA, A. - " As atividades em educação popular" in: A
questão política da educação popular, São Paulo, Brasi
liense, 1980.

- "Conversando com os Agentes", in: Cadernos de
educação popular nº3, Petrópolis-RJ, Vozes/NOVA, 1982.

BOBBIO, N. (e outros) - Dicionário de Política, Brasília-DF, 2ª ed., Editora Universidade de Brasília, 1986.

BOURDIEU, P. e Passeron, J.B. - A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, C.R. - " Da educação fundamental ao fundamental na educação", in: Cadernos do Cedes-Centro de Estudos Educação e Sociedade (nº1), São Paulo, Cortez Editores e Autores Associados, 1980. (1)

(org.) - A questão política sa educação popular, São Paulo, Brasiliense, 1980. (2)

- O que é educação (coleção primeiros passos) São Paulo, Brasiliense, 1981. (1)

- O que é método Paulo Freire, (coleção primeiros passos), São Paulo, Brasiliense, 1981. (2)

- Pensar a prática - escritos de viagem e estudos sobre a educação, São Paulo, Edições Loyola, 1984 (1)

- Educação alternativa na sociedade autoritária, in : Perspectivas e dilemas da educação popular , Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984. (2)

- Lutar com a palavra, 2ª ed, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

- A educação como cultura, 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.

- Saber e ensinar, 2ª ed., Campinas-SP, Papirus, 1986. (2)

COSTA, B. "Para analisar uma prática de educação popular" in: Cadernos de Educação Popular, Petrópolis-RJ, Vozes/

NOVA, 1982.

CUNHA, L.A. - Uma leitura da teoria da escola capitalista, Rio de Janeiro, Achimé, 1980.

(coord.) - Escola pública, escola particular e a democratização do ensino, São Paulo, Cordez Editores e Autores Associados, 1985.

- Educação e desenvolvimento social no Brasil, 10ª. ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1988.

CURY, C.R.J. - Educação e contradição, São Paulo, Cortez Editores e Autores Associados, 1985.

FÁVERO, O. (org.) - Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983.

FREIRE, P. - Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

- Conscientização - teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, São Paulo, Editora Moraes, 1980.

(e outros) - Vivendo e aprendendo - experiências do IDAC em educação popular, São Paulo, Brasiliense 1980.

FREITAG, B. - Escola, Estado e Sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

GARCIA, P.B. - Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber, in : A questão política da educação popular, São Paulo, Brasiliense, 1980.

- "saber popular/educação popular, in: Cader

nos de Educação nº3, Petrópolis-RJ, -Vozes/NOVA, 1982.

GOLDMANN, L. - Ciências Humanas e Filosofia, São Paulo ,
Difel 1976.

- Dialética e cultura, Rio de Janeiro, Paz e
Terra, 1979.

GRAMSCI, A. - Concepção dialética da história, Rio de Janeiro,
Civilização Brasileira, 1978.

- Os intelectuais e a organização da cultura ,
Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

MANFREDI, S.M. - "Educação popular: desafios metodológicos",
in: Caderno do CEDES nº1, São Paulo, Cortez Editora e
Autores Associados, 1980 (1).

- "Educação popular no Brasil: uma releitura
a partir de Antonio Gramsci", in: A questão política
da educação popular, São Paulo, Brasiliense, 1980. (2)

- Política e educação popular. São Paulo, Cortez
Editora e autores associados, 1981.

- Educação sindical, entre o conformismo e a
crítica. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

MARX, K. - Textos - volume I - São Paulo, Edições Sociais ,
Ltda. 1975.

- Contribuição à crítica da economia política, 2ª
ed., São Paulo, Martins Fontes, 1977.

- Crítica da educação e do ensino (introdução de
Roger Dangeville), Lisboa, Moraes Editores, 1978.

- (org. Octávio Ianni) Karl Marx, São Paulo, Editora
Ática, 1979.

- MELLO, G. - Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político, Editora Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1982.
- MILIBAND, R. - O Estado na sociedade capitalista, 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
- PAIVA, V. - Educação popular e educação de adultos - contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Editora Loyola, 1973.
- Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- (org.) Perspectivas e dilemas da educação popular, Rio de Janeiro, Graal Editora, 1984.
- O'DONNEL, G. - "Anotações para uma teoria do Estado (I) in: Revista de Cultura Política, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- "Anotações para uma teoria do Estado (II)" in: Revista de Cultura Política, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- PASSERON, J.C. - "Los problems y los falsos problemas de la 'democratizacion' del sistema escolar. in: Revista de Ciencias de la Educacion nº8, Buenos Aires, RTO III, 1972.
- PETIT, V. - "As contradições de 'A Reprodução'". in: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Nov. 1982.
- PINTO, A.V. - Sete lições sobre educação de adultos, São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1985.
- PONCE, A. - Educação e luta de classes, 8ª ed., São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1988.
- PORTELLI, H. - Gramsci e o bloco histórico, Rio de Janeiro,

Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, D. - "Sobre o óbvio" in: Encontros com a Civiliza
ção Brasileira, nº1, Rio de Janeiro, Civilização Brasi
leira, 1978.

ROMANELLI, O. - História da educação no Brasil (1930/1973),
Petrópolis, RJ. Vozes, 1978.

SAVIANI, D. - Escola e democracia, São Paulo, Cortez Edito
ra e Autores Associados, 1983.

- Extensão universitária: uma abordagem não ex
tensionista." in: Educação e Sociedade nº8, São Paulo ,
Cortez Editora e Autores Associados, 1981.

- Ensino público e algumas falas sobre Universi
dade (Coleção Polêmicas do nosso tempo nº10), São Paulo,
Cortez Editora e Autores Associados, 1985.

SIMÃO, A. - Sindicato e Estado, São Paulo, Dominus Editora,
1966.

SNYDERS, G. - Pedagogia progressista, Coimbra, Livraria Al
meidina, 1974.

- Escola, classe e luta de classes, Lisboa, Mo
raes Editores, 1977.

- Para onde vão as pedagogias não diretivas? ,
Lisboa, Moraes Editores, 1978.

- "Pedagogias não diretivas", in: Correntes A
tuais da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizontes, 1984.

SODRÉ, N.W. - Formação histórica do Brasil, Rio de Janeiro,
Civilização Brasileira, 1976.

- Síntese de História da Cultura Brasileira, 7ª
ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979

SUCHODOLSKI, B. - A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa, Livros Horizontes, 1978.

TOLEDO, C. - ISEB: Fábrica de Ideologias, São Paulo, Editora Ática, 1978.

VALLE, E. e QUEIROZ (org.) A cultura do povo. São Paulo , Cortez e Moraes/EDUC, 1979.

VAZQUEZ, A.S. - Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, E. - Estado e Política Social, in: Educação e Sociedade nº 2, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

WANDERLEY, L.E. - "Educação popular e processo de democratização, in: A questão política da educação popular, São Paulo, Brasiliense, 1980.

- Educar para transformar - educação popular, Igreja Católica e Política no movimento de educação de base. Petrópolis, RJ, Vozes, 1984.